

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Факультет философии и социальных наук

**Стратегические ориентации процесса  
преподавания в современных условиях.**

Материалы  
5-ой научно-методической конференции  
Факультета философии и социальных наук БГУ  
Минск, 21 марта 2008 года

В двух частях

Минск  
2008

# **Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях.**

Материалы  
5-ой научно-методической конференции  
Факультета философии и социальных наук БГУ  
Минск, 21 марта 2008 года

2 часть

Редакционная коллегия:

*И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин*

Рецензент:

*доктор философских наук, профессор Я. С. Яскевич*

**Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях.** Тезисы 5-ой научно-методической конференции Факультета философии и социальных наук БГУ. Минск, 21 марта 2008 года. В 2-х частях. Часть 2. Редколлегия: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. – Мн., БГУ, 2008. – 64 с.

В данном издании представлены научно-методические материалы, посвященные различным аспектам современных образовательных стратегий.

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	6
-------------------	---

## РАЗДЕЛ 1. Позиции преподавателей факультета

<i>Барковская А.В.</i> Курс «Философия и методология науки»: теоретические и методические аспекты преподавания .....	7
<i>Дудко Е.А.</i> Стратегия взаимоотношения с иностранными студентами в процессе преподавания философии .....	10
<i>Бурова С.Н.</i> Опыт использования интерактивных методов преподавания в высшей школе .....	11
<i>Жукова С.П.</i> К вопросу о перспективной методике преподавания этики в вузе .....	15
<i>Врублевская Т.И.</i> Восприятие студентами и преподавателями инновационных технологий в образовании .....	18
<i>Беляева Е.В.</i> Заочное образование как дистанционное .....	21
<i>Фролова Ю.Г.</i> Опыт использования сетевой образовательной платформы e-university в процессе преподавания курса «Медицинская психология» .....	23
<i>Слепович Е.С., Поляков А.М.</i> «Мишени» формирования профессионализма психолога-практика, работающего с детьми с особенностями психофизического развития .....	25
<i>Фофанова Г.А.</i> Роль диалога в формировании профессиональной идентичности студента-психолога .....	27
<i>Дьяков Д.Г.</i> К проблеме обучения студентов-психологов формированию механизмов целеобразования в затруднительных ситуациях у слабовидящих подростков .....	29
<i>Смирнова Ю.С.</i> Групповая форма работы при выполнении учебных заданий по психологии .....	32
<i>Горбачев А.И., Сапожников В.О.</i> Стратегические ориентации процесса преподавания психологических дисциплин на кафедре психологии ФФСН курсантам ВФ БГУ в условиях реформирования армии Республики Беларусь .....	35

## РАЗДЕЛ 2. Позиции студентов и магистрантов факультета

<i>Широканова А.А.</i> О факторах, способствующих успешному процессу обучения .....	37
-------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Мартысевич А.С.</b> Возможности и проблемы использования информационных технологий в преподавании философских дисциплин .....	40
<b>Абабурко В.А.</b> К проблеме формирования педагогом эффективно действующей группы на базе обычной студенческой и взаимодействия с ней .....	42
<b>Баешко Л.С.</b> Философский клуб студентов ФФСН .....	45
<b>Комаровский А.В.</b> Преподаватель, предположительно учащийся .....	49
<b>Воловикова В.В.</b> Критерии восприятия и оценки преподавательского состава студентами .....	52
<b>Палховская Е.Б.</b> Мотивация к обучению студентов отделения философии и экономического факультета .....	54
<b>Гаджиев Р.Д.</b> Специфика преподавания в современном вузе в контексте отношения «студент – преподаватель» .....	56
<b>Воскресенская Е.Д.</b> Заочное обучение и его смысл .....	59
<b>Бадак Е.И.</b> Работа с первоисточниками на заочном отделении ....	62

## Содержание 1-ой части сборника.

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	6
<b>РАЗДЕЛ 1. Позиции преподавателей факультета</b>	
<b>Зеленкова И.Л.</b> Основные аспекты инновационной методической деятельности на ФФСН .....	7
<b>Рубанов А.В.</b> Некоторые особенности организации учебного процесса на факультете в рамках стратегии перехода к инновационной модели образования .....	11
<b>А.А. Легчилин, Н.А. Кандричин</b> О концептуальных подходах к стандарту нового поколения первой ступени образования по специальности «Философия» .....	14
<b>Терещенко О.В.</b> Маркетинговый подход к планированию деятельности университета в условиях рынка .....	16
<b>Зеленков А.И.</b> Современное философское образование в условиях парадигмального плюрализма .....	19
<b>Кисель Н.К.</b> Информатизация образования как стратегия развития современной эдукологии .....	22
<b>Пузыревич Т.А.</b> Интерактивная стратегия в эдукологии современного университета .....	25

<b>Шубаро О.В.</b> Тенденции развития современного образования в высшей школе .....	28
<b>Украинец П.П.</b> Адаптация и качество образования студента: объяснение сущности взаимодействия и результативности .....	32
<b>Наливайко И.М.</b> Нужна ли научная новизна в учебном процессе? .....	34
<b>Кучко Е.Е.</b> Взаимосвязь образовательных и инновационных процессов .....	37
<b>Князева Е.И.</b> Учебное задание как средство достижения эффективной коммуникации и образовательной деятельности .....	39
<b>Клецкова И.М.</b> Структуры усложненного взаимодействия в процессе семинарского занятия .....	41
<b>Павлова А.Т.</b> Развитие креативных способностей у студентов .....	45
<b>Тихонова И.Г.</b> Критериальный подход к оценке эффективности личностно-ориентированного обучения в университете .....	48
<b>Титаренко Л.Г.</b> Инновационные методы активизирования творческого потенциала студента на контролируемых самостоятельных занятиях по социальным дисциплинам .....	50
<b>Воробьева С.В.</b> Использование провокационных вопросов в диалоге «преподаватель – студент» .....	53
<b>Мицкевич В.В.</b> Социальный капитал как фактор развития личности преподавателя .....	56
<b>Гуцаленко Л.А.</b> Роль личности преподавателя в идентификации и адаптации студента .....	57
<b>Румянцева Т.Г.</b> Значение личности преподавателя в учебном процессе .....	60
<b>Лещинская И.И.</b> Проблема профессиональной адаптации студентов отделения философии в контексте образовательного процесса .....	62

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Материалы сборника являются информационной основой организации *пятой научно-методической конференции* факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета *«Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях»*, отражая разносторонний опыт методической работы преподавателей и ответную реакцию студентов, лучшие тезисы которых также включены в сборник.

Структурная композиция данного издания достаточно проста: *Первый раздел* объединяет работы преподавателей, *Второй раздел* – работы магистрантов и студентов. Логика построения этих разделов связана преимущественно с последовательным переходом от проблематики общего характера к более конкретным вопросам образовательного процесса. Тезисы, публикуемые в авторской редакции, отражают самые разнообразные аспекты восприятия преподавателями и студентами факультета тематики конференции и не обязательно совпадают с мнением редакционной коллегии.

Учебно-методическая комиссия факультета философии и социальных наук, инициировавшая проведение данной конференции, выражает благодарность преподавателям и студентам, принявшим участие в ее подготовке, а также деканату факультета философии и социальных наук за деятельную помощь в опубликовании сборника.

# **РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ**

## **Позиции преподавателей факультета**

**А. В. Барковская**

### **КУРС «ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Нобелевский лауреат по физике В.Л. Гинзбург утверждает, что «будущее человечества – наука, наука и еще раз наука». Возможно, он прав: при всей современной критике ее достижений человечество по-прежнему будет связывать с наукой свои жизненные интересы. Здесь возникает резонный вопрос: может ли сегодня узкопрофильный специалист стать не только профессионалом в своей сфере, но и компетентной личностью, способной к рефлексии за пределами дисциплинарного пространства, т.е. фигурой, референтной науке будущего? Соответствие таким требованиям приводит к пониманию необходимости расширять образовательный тезаурус молодого специалиста путем включения его в постдипломные программы – магистратуру или аспирантуру, в которых одной из форм экспертной оценки стал учебный курс «Философия и методология науки».

В определенной мере данный выбор оправдан: с позиции специалистов иных профилей данный курс уже чисто интуитивно представляется им практически эффективным и достаточно убедительным своей методологической значимостью в интеллектуальной деятельности профессионала. Видимо, это позволит несколько снять напряженное и критически-недоверчивое отношение к философскому знанию, известному всем, преимущественно, по стандартному учебнику в соответствии с типовой программой. Более того, урезанный чиновниками учебный курс философии только способствует такому отношению, поскольку благая идея заставить студентов учиться самостоятельно себя не оправдывает из-за низкого уровня общекультурной подготовки школьников. Именно он дистанцирует студентов от любого знания, выходящего за пределы чувственно-визуальной наглядности: мыслить «картинками», как говорил М.К. Мамардашвили, удобнее и привычнее, но не реально в профессиональной деятельности. Соответственно, нынешним студентам сложно усваивать философию и пользоваться ее категориальными структурами мышления. Так что проблема не в ненужности философии, а в ее незнании и, наконец, нежелании преодолевать трудности в ее усвоении.



Реальная же жизнь философии, драма, парадоксальность и результативность ее идей, концепций, подходов скрывается в оригинальных текстах мыслителей, с которыми большинство студентов из-за мизерности учебных часов не имеет возможности познакомиться даже поверхностно. Вместе с тем, личная трехлетняя практика преподавания курса «Философия и методология науки» (для аспирантов естественнонаучного и социогуманитарного профилей) показала, что слушатели с интересом знакомятся с философскими текстами, внимательно их анализируют и с удивлением открывают для себя реальную востребованность и эвристический потенциал содержащихся в ней идей.

Названный курс позволяет привлечь внимание не только к предметной, но и методологической стороне философского знания, ибо исторически наука всегда апеллировала к его базовым принципам и идеям. Сегодня наука – не замкнутое в себе и изолированное от других компонентов культуры явление, а особый социокультурный феномен, корреспондирующий с качественно иными сферами освоения человеком реальности, важный – но не единственный – способ самореализации субъекта. Подобная акцентация позволяет не только изменить имидж науки, но и тем самым вписать ее в междисциплинарный диалог с другими формами знания как значимого участника комплементарного дискурса, сохраняющего при этом автономность своего дисциплинарного поля.

Современная теоретическая физика работает с объектами на планковском уровне, поэтому теорию можно построить только умозрительным путем. Это актуализирует инвариантные философско-методологические проблемы – о природе реальности, о референции теоретического знания и изучаемого объекта, о критериях истинности знания и др., которые лежат в плоскости постклассической онтологии, эпистемологии, аксиологии и других, коррелятивно значимых для науки форм знания. Это не только формирует интегральный образ когнитивного пространства, но и раскрывает сущность и значимость социально-философских знаний и аксиологических приоритетов, функционирующих в профессиональной деятельности.

Возникающие при этом методологические проблемы выводят ученых за границы дисциплинарного поля и инициируют их философскую рефлексию. Достаточно сослаться на работы В. Гейзенберга, А. Эйнштейна, Н. Бора, М. Борна, И. Пригожина и др., в которых проводится скрупулезный анализ методологических проблем и ведется полемика относительно экспликации и интерпретации ключевых тем и понятий в системе «человек – реальность – основания реальности – философская рефлексия над основаниями», объединяющей философский и естественнонаучный подходы. В частности, вопрос о природе реальности интригует не только философию, но и естествознание, и филологию, и т.д., поскольку все понимают отстраненность интеллектуального конструктивизма и операционализма мысли

от подлинной объективной реальности. В этой ситуации методологическая рефлексия требует релевантного ей современного философского дискурса – поискового, т.е. выхода за границы «учебниковой науки» с ее дисциплинированной мыслью, озабоченной подготовкой научных кадров как единого «мыслительного коллектива», в «журнальную науку» – науку нерешенных проблем, методологических новаций и столкновения личных мнений (Л. Флек, В.Н. Порус). Поэтому в учебном курсе доминировать должна постклассическая философия, предметно и методологически вызывающая интерес слушателей, а классика обязана играть роль априорного знания, стать интеллектуальной опорой поискового мышления, поскольку она изучалась на ранних этапах становления специалиста. В ныне же действующей программе замечен перекося в сторону классической проблематики, а современная находится, скорее, в положении падчерицы.

Тем не менее, и в наличной версии курса «Философия и методология науки», как показывает опыт, есть реальная возможность – теоретическая и методическая – развить необходимую философско-методологическую культуру: 1) слушатели осознанно пытаются проникнуть в суть, прежде всего, современной философской проблематики, соотнести свое прежнее понимание с новыми смыслами, которые открываются перед ними; 2) оптимальный анализ учебных тем курса предполагает переориентацию усилий преподавателя и слушателей на выявление в первую очередь операционального – а не предметного – статуса философского знания; 3) на занятиях имеет место установка на работу с текстами философско-методологической направленности: это позволяет студентам убедиться в том, что философская рефлексия и методология – это не спекулятивные приемы разума, а процедуры, обеспечивающие обнаружение новых проблемных полей, создание научно-исследовательских программ, построение научных теорий, формирование научных картин мира; 4) выбор текстов соответствует профессиональным интересам обучающихся, поэтому изучаются работы не только философов, но и философствующих ученых, которые достаточно квалифицированно раскрывают эвристический потенциал философского знания на примере решения реальных методологических проблем; 5) тематика рефератов базируется на текстах философов и ученых, изменивших парадигмальные представления о мире и роли человека в нем (такая установка позволяет минимизировать интернетовский плагиат, проявить максимум личного творчества).

Разумеется, первый опыт становления философско-методологической культуры, полученный в рамках данного курса, не может рассматриваться как заключительная стадия этого процесса – это долгий и трудный путь. И если специалист выбирает его, то он обречен на постоянное развитие и совершенствование своего профессионального мышления и философско-методологической культуры.

## **СТРАТЕГИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ**

В процессе преподавания философии на втором курсе гуманитарных факультетов Белгосуниверситета обращается внимание на наличие иностранных студентов и учитывается то обстоятельство, что при изучении нового предмета продолжается процесс адаптации студента в образовательном процессе как в психосоциальном, так и в социокультурном плане. Эти моменты должен учитывать преподаватель философии в лекционных и практических занятиях, а также при осуществлении контроля самостоятельной работы студентов.

Целесообразно еще до начала чтения лекций составить представление и располагать первичной информацией о составе группы иностранных студентов (из какой страны прибыл студент, цели его профессиональной подготовки, какое образование получил до приезда в РБ). Важно уже на начальном этапе обучения определить, в какой степени студент владеет русским языком и сообразно этому осуществлять в дальнейшем индивидуальную работу по изучению философии.

Уже на первом лекционном занятии преподаватель устанавливает психологические контакты с иностранными студентами, проявляя внимание и благожелательное отношение. Преподаватель обращает внимание на активность студентов, навыки конспектирования. В конце лекции можно предложить осуществить самозапись присутствующих студентов и в дальнейшем, с согласия студента, обращаться к нему по имени. Были случаи, когда китайские студентки, адаптируясь к новой социокультурной среде, просили называть их другим именем (например, «Лера» или «Олеся»).

Работа с иностранными студентами показывает, что с самого начала для них важно непосредственное общение с преподавателем. Они ценят внимание к себе, видят заинтересованность преподавателя в будущих успехах студента и готовы оказывать необходимую помощь. Практика преподавания показывает, что, приступая к изучению нового предмета, студент испытывает беспокойство и неуверенность. У него возникают вопросы, связанные с особенностями изучения материала, организацией учебного процесса и последующей аттестацией. При возникновении вопросов разнопланового характера студент не всегда решается подойти к преподавателю.

Психологические контакты преподавателя со студентами в процессе непосредственного общения позволяют снять в определенной степени неопределенность, уменьшить тревожность студента, создать благоприятную обстановку для дальнейшей учебной работы.

Уже на первых занятиях определяется направленность индивидуальной работы со студентами на основе дифференцированного подхода. Как показывает опыт, выделяется часть иностранных студентов с хорошим знанием языка обучения, мотивацией на получение высоких результатов, чувством ответственности и умением продуктивно работать. Эти учащиеся активны на семинарском занятии, успешно осваивают программу курса философии, осуществляют самостоятельную работу по подготовке рефератов, выполнению письменных заданий.

С другой стороны, в состав учебной группы могут входить студенты с недостаточной (для образовательного процесса) базой знания русского языка, не имеющие навыков работы с текстами, учебной литературой. Иностранные студенты могут испытывать затруднения в процессе устного выступления на семинарском занятии. В этом случае преподаватель больше внимания уделяет индивидуальной работе со студентом, помогает не только в подборе литературы, но и освоении изучаемого материала на основе выделения главных положений по изучаемой теме и изложения содержания в письменном виде с целью дальнейшего запоминания.

На начальном этапе изучения предмета обращается внимание на то, чтобы новые термины вводились постепенно. Содержание философских положений и учений раскрывается на основе использования, в первую очередь, средств быденного языка. Рассмотрение исторических этапов развития философской мысли осуществляется через контекст культуры, выяснение особенностей мировоззрения той или иной эпохи.

**С. Н. Бурова**

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Семинарские и практические занятия по серьезным и «сухим» предметам можно сделать «живыми» и увлекательными. *(В нашем случае это Методология и методы социологических исследований, 1 его часть – программирование СИ; Методология сравнительной социологии; Социология брака и семьи).* Для этого можно использовать разнообразные приемы вовлечения в работу каждого из студенческой группы, активизации памяти и творчества студентов, необходимости помогать друг другу, повышения чувства ответственности за индивидуальное освоение знаний и знаний всей группы. Совместная работа студенческой группы может быть построена с учетом принципа соревновательности и с применением адекватных поощрений каждого или группы в целом за проявленную активность, креативный подход и обдуманные ответы.

Рассмотрим некоторые интерактивные методы работы. Заметим, что использование таких методов эффективно в группе от 14 до 20 человек, когда каждый имеет возможность высказаться и проявить себя в пределах академического часа, а преподаватель – увидеть и оценить всех. В многочисленных группах эффективность будет низкой. До начала занятия нужно создать ситуацию, наиболее комфортную для совместной работы преподавателя и студентов. В начале занятия преподаватель может сделать устное вступление с объяснениями правил работы и процедурой оценки результатов. Небольшое шутовское интеллектуальное упражнение поможет создать хорошее настроение. Студенты должны почувствовать себя свободно и не бояться давать ответы на вопросы преподавателя, не бояться ошибиться. Инициатива и творческий подход должны поощряться (улыбкой, словами, оценками). Конечно, интерактивная работа предполагает хорошую предварительную подготовку студентов по изучаемой теме. Потому что важна не только интуиция, воображение студента, его открытость и готовность мыслить, но и наличие определенного объема знаний по прорабатываемым темам, вопросам, проблемам.

*Мозговой штурм (brain-storm).* Вид опроса в оперативном режиме, когда в течение непродолжительного времени (10 – 15 минут) студенты интенсивно ищут ответы на поставленные преподавателем вопросы в рамках изучаемой темы. При этом студенты могут сидеть за столами. Ответы фиксируются на доске или флипчарте. Ответы должны быть добровольными, но если преподаватель видит, что кто-то ведет себя пассивно и никак не участвует в обсуждении, он может обратиться персонально к этим студентам и попросить высказать свое суждение.

После того, как все высказались, подводятся итоги обсуждения. Сначала это могут сделать сами студенты по предложению преподавателя. А затем сам преподаватель делает обобщения и сообщает полученные выводы.

*Блиц-опрос с оценочными карточками.* Для такой работы нужно заранее заготовить разноцветные карточки (приблизительно 10 x 5 см) в большом количестве, чтобы их хватило для выставления оценок каждому студенту в ходе опроса. В нашем случае это карточки трех цветов, каждая из которых означает определенное количество баллов: ярко-зеленого (+2 балла), темно-зеленого (+1 балл), красного (–1 балл). Группа вместе с преподавателем становится в круг. С одной стороны, это исключает возможность пользоваться конспектами или другими текстами. С другой стороны, это обеспечивает динамизм в работе, так как преподаватель может общаться в оперативном режиме с каждым из студентов. Преподаватель задает группе вопросы в рамках изучаемой темы и заслушивает ответы. Вопросы задаются в быстром темпе. Ответы не должны быть многословными, а быть строго по существу. Каждый ответ оценивается преподавателем сразу с помощью выдачи ответившему карточки соответствующего цвета. Точ-

ные и быстрые ответы оцениваются ярко-зеленой карточкой, неточные, расплывчатые – темно-зеленой, неправильные – красной. По каждому из вопросов могут высказаться многие студенты, поэтому и оценочных карточек должно быть много. Опрос проходит в течение 10-15 минут и содержит от 20 до 30 вопросов. Студенты, не проявляющие инициативы, должны активизироваться преподавателем с помощью непосредственного обращения к ним.

После окончания блиц-опроса каждый студент подсчитывает с помощью полученных карточек суммарное количество заработанных им баллов и сообщает эту цифру преподавателю. Преподаватель отмечает количество названных баллов в своем списке студентов. Карточки возвращаются преподавателю.

Такие блиц-опросы могут практиковаться в течение всего семестра. Фиксация зарабатываемых студентами баллов помогает преподавателю отслеживать уровень и динамику их подготовки на протяжении всего учебного периода.

*Работа в малых группах.* Группу из 14-20 человек нужно разбить на подгруппы по 3-5 человек. При этом разбивка на группы должна носить случайный характер, чтобы давать возможность коммуницировать между собой разным студентам, а не только тем, которых объединяют дружеские симпатии. Важно, чтобы их объединяла в данном случае только общая цель: успешно выполнить полученное задание.

Деление всей группы на подгруппы может осуществляться разными способами. Самый простой – рассчитаться на первый, второй, третий и т.д. (такое количество, сколько, по мнению преподавателя, их нужно создать для выполнения определенного задания). Можно использовать разыгрывание карточек с разными, но повторяющимися номерами. Например, вам нужно разбить группу из 16 человек на четыре группы. Заранее заготовьте 4 набора карточек с номерами 1, 2, 3, 4. Все карточки перемешиваются и складываются таким образом, чтобы не были видны написанные на них номера. В таком виде каждый студент вытаскивает одну карточку. Затем в малые группы объединяются те, кто имеет карточки с одинаковыми цифрами. Группы размещаются в аудитории таким образом, чтобы не мешать друг другу. Все группы получают задание от преподавателя. Задание может быть устным или письменным. Работа длится в течение 10-20 минут, в зависимости от сложности полученного задания. Задание может касаться обсуждения какого-то теоретического вопроса, высказывания какого-то авторитетного ученого, выполнения практического упражнения.

После завершения работы каждая группа делает презентацию своих наработок перед всей аудиторией. Презентацию проводит кто-то один от лица всей группы. После завершения представления работы группы студенты и преподаватель задают уточняющие вопросы тому, кто проводил

презентацию. Члены группы также должны участвовать в этом процессе, помогая отвечать своему представителю.

Работа в небольших группах дает возможность проявиться каждому студенту, показать свои знания или, наоборот, обнаружить свои незнания, о чем могут составить свое представление члены группы. Общий уровень знаний членов группы помогает группе выполнить задание с той или иной долей успеха. Это создает возможность развивать солидарность в группе, взаимопомощь, помогает формулировать свои мысли и профессионально высказывать своим однокурсникам свое мнение по научным вопросам.

*Работа в парах.* Такая работа предполагает разбивку всех студентов на пары. Задание выполняется в течение 5-7 минут и может касаться обсуждения вопросов, связанных с индивидуальными проектами каждого из студентов, над которыми они работают вне аудитории в рамках учебной нагрузки: пишут программы гипотетических или реальных социологических исследований, готовят курсовые работы. Например, в течение отпущенного времени каждая пара обменивается между собой информацией о текущей работе над своими программами исследований. Нужно понятно объяснить друг другу сущность своего исследования (проекта), назвать его тему, обосновать актуальность, объект и предмет. После такого краткого, но интенсивного общения происходит презентация обсуждения. Причем каждый из пары делает презентацию не своего проекта, а проекта своего партнера. После презентации преподаватель спрашивает у другого из пары, правильно ли он был понят и все ли корректно было изложено презентующим.

Такая работа может преследовать разные цели. Например, текущий контроль над выполнением индивидуальных самостоятельных заданий, приобретение студентами умений формулировать свои мысли и доносить их до собеседника, умение коммуницировать в паре, слушать другого и понимать его.

*Ролевая игра, мини-драма.* Имитация реальной ситуации, направленная на усвоение социальных отношений и моделей поведения людей, созданных в искусственных условиях. Преподаватель заранее делает заготовки каких-то тем с перечнем ролей для дальнейшего разыгрывания мини-драм. В рамках курса «Социология брака и семьи» нами представлялись темы, в рамках которых необходимо отразить типичные нормы поведения членов семьи в патриархальной или эгалитарной семье в какой-то заданной ситуации. Причем, преподаватель задает только тему и роли, а студенческая группа в течение 10-15 минут придумывает сюжет, распределяет роли между собой, а затем разыгрывает мини-драму. Например, группа из 5 человек получает задание разыграть мини-драму на тему «Традиционная семья в воскресное утро дома за завтраком». Роли: жена, муж, свекровь, двое детей разного пола.

После проигрывания сюжетов преподаватель задает участникам представлений вопрос о том, что они хотели показать своей игрой? Почему изображенные отношения и модели поведения можно считать традиционными или современными? Таким образом теоретический лекционный материал закрепляется ролевой игрой.

Использование интерактивных методов позволяет более эффективно работать со студенческой группой, помогает делать занятия увлекательными и запоминающимися.

**С. П. Жукова**

### **К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВНОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭТИКИ В ВУЗЕ**

«Зачем нам изучать этику?» – вопрос, который должны задавать студенты, приступая к изучению предмета. Иногда задают. Ответ, казалось бы, очевиден. В рамках традиции просвещения целью изучения и преподавания этики является сущностная экспликация исторически развивающегося феномена морали, дефиниция универсалий нравственной культуры посредством категорий добра и зла, справедливости, нравственной свободы и ответственности, др., а также ознакомление с основными направлениями и персоналиями в истории этической мысли. Но это в целом бесспорное утверждение фундируется неким глубинным смыслом существования этики как необходимого элемента философской культуры и культуры вообще, как философской рефлексии над основаниями нравственного бытия человека, человеческого мира в контексте социально-исторических преобразований. Философско-этическая мысль как таковая и в качестве учебного предмета не сводится к определенной системе знания, пусть и безупречно выстроенной. Этика в вузе не может быть итогом познания, который преподаватель предъявляет, а студент усваивает. В современном учебном процессе востребовано живое, обновляющееся знание, осмысливающее действительные нравственные феномены и тенденции, отвечающее на вызовы времени и... вопросы студентов. Таким образом, вузовская этика может и должна реализоваться как личностно и духовно-практически значимое философско-этическое мышление. Такая характеристика определяется как этической традицией (проявившейся в суждениях Сократа, системах Платона и Аристотеля), так и особенностями современной этики в рамках постмодернистских реалий (например, это существование динамичного множества морально-этических дискурсов при отсутствии универсальной системы ценностей; очевидная экспансия прикладной этики). Если этика рубежа 19-20 вв. обозначается антинормативным пово-



ротом, то в последней трети 20 в. – нач. 21 в. происходит своего рода «поворот» к прикладной этике. Очевидно, такого своеобразного «поворота» не избежать и в преподавании этики, причем осуществиться он может не только и не столько посредством выделения в учебной программе соответствующего по содержанию и масштабам раздела, но и посредством корреляции учебной дисциплины в целом, ее основных тем, проблемного поля с современной прикладной этикой.

Учитывая различные концептуальные подходы к предмету прикладной этики, многообразие ее проблем, тем не менее, можно фиксировать некий инвариант в интерпретации ее проблемного ядра, научного и социокультурного статуса. Современное прикладное этическое знание центрируется проблемами, репрезентирующими наиболее острые коллизии социокультурного опыта человечества 2-й половины XX – начала XXI вв. Перечень известнейших проблем был бы слишком обширным, достаточно упомянуть тематику экологической этики, биоэтики, компьютерной этики и т.д. В контексте современной прикладной этики фундаментальные этические проблемы (добра и зла, смысла жизни, любви и страдания, справедливости, др.) не просто актуализируются, но вновь ставятся, (подтверждая тем самым свой непреходящий и общечеловеческий характер), приобретают содержание, отвечающее конкретике формирующегося информационного общества. Современная прикладная этика призвана выявлять как духовно-нравственные ориентиры определенных видов деятельности человека, так и нравственно достойные практические решения социальных и личностных коллизий (и даже с помощью специальных социальных институтов, например, этических комитетов). Таким образом, теоретическое этическое знание синтезируется с реальной нравственностью и, шире, социокультурным опытом. Наконец, именно в сфере прикладной этики требуется и осуществляется теснейшее взаимодействие многообразных отраслей современного научного знания.

Представляется, что специфические характеристики прикладной этики явно актуализируют этическое просвещение, образование и нравственное воспитание, в том числе и обязательно в вузе. Современное этическое знание вводит студента в пространство всеобщих значимых, причем публичных, остро дискуссионных и предельных проблем человеческого бытия. Современное этическое знание со всей очевидностью показывает неизбежность реально практического, нравственно ответственного участия в решении таких проблем. Современное этическое знание подтверждает значимость качественного профессионального образования, ответственной профессиональной деятельности. С другой стороны, как показывает преподавательский опыт, проблематика прикладной этики (от этики бизнеса, проблем межличностного общения до серьезнейших коллизий биоэтики), несомненно, привлекает студентов.

Какая методика преподавания является наиболее адекватной для современной этики? Пожалуй, можно выделить следующие основные «модели», широко используемые в вузовской методике. Во-первых, так называемое «академическое» чтение учебного курса, задающее определенную систему понятий в их генезисе, эволюции, концептуальной интерпретации, определяющее мировоззренческое и методологическое значение основных понятий. Такой подход позволяет эксплицировать базовые смыслы этического знания, репрезентировать его эволюцию и перспективы, но задает весьма заметную «абстрагированность» от повседневного нравственного бытия личности и общества, современных реалий. Второй подход можно условно назвать «эмпирическим». Студенты знакомятся с необходимым перечнем «фактов»: направлениями и персоналиями из истории этики, основными нравственными ценностями, концепциями по теории и истории морали. Однако такой «набор фактов» всегда остается неопределенным, в какой-то степени случайным. И, в-третьих, методика преподавания этики использует проблемный подход (включающий элементы двух предыдущих). Содержание каждой темы и учебного курса в целом центрируется, определяется фундаментальными и актуальными проблемами развивающегося этического знания. Такой подход позволяет выявлять и исследовать «критические точки» реального нравственного бытия, демонстрирует действительное развитие этической мысли, реализующей исторически наработанное знание. Проблемный подход предъясняет «практический» характер этики, потому наиболее адекватен современному этическому знанию с его прикладной доминантой.

В современном вузовском курсе по этике центрирующую роль могли бы играть проблемы прикладной этики в широком смысле слова: от проблем личностного общения до проблематики конкретных прикладных этик (биоэтики, этики науки, др.); а также нравственные проблемы социального и личностного бытия, имеющие непосредственно духовно-практический характер (нравственный выбор и ответственность, нравственные цели и средства деятельности, поступок и его нравственная оценка, др.). Например, понятия добра и зла оказываются весьма сложными для изучения в силу их фундаментальности, высокой степени абстрактности и, не в последнюю очередь, потому, что представляются студентам очевидными (все знают «что такое хорошо и что такое плохо»). Но обращение в контексте данной темы к проблемам целей и средств, борьбы со злом, проблеме насилия и этике ненасилия вызывает живейший интерес, способствует приращению и дифференциации этического знания студентов и вновь возвращает к дефиниции понятий добра и зла, необходимости изучения этих феноменов, поиска критерия их различения. Другой пример. Историко-этический учебный материал может показаться весьма серьезной, сложной и даже отчужденной информацией. Но история этики может быть пред-

ставлена как движение живой, ищущей, нравственно насыщенной философской мысли, воплощенной в знаковых персоналиях, особенностях их личностного творчества, в аутентичных текстах; как морально-этическая мысль, стремящаяся постичь свое время, его идеалы и нравы, вопрошающая «как следует жить?» и проверяющая ответ поступками, деятельностью, судьбой своих авторов (Сократ, Диоген, Кант, Ницше, Швейцер). Такая история этики есть прямое обращение к человеку, его современному и извечному бытию, и она неизменно притягательна.

И в заключение. Проблемный метод преподавания этики как практической философии отнюдь не является открытием в методике, чем-то принципиально новым, он достаточно опробован. А значит, у него действительно есть перспективы.

**Т. И. Врублевская**

## **ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

Широкое внедрение инновационных технологий в сфере образования – тенденция последнего времени. Распространение специальной техники раскрывает новые возможности в репрезентации учебного материала, что оказывается особенно ценно в сфере гуманитарного знания. Однако инновации в обучении связаны, прежде всего, с разработкой новых форм организации работы студентов и преподавателей, а также методик преподавания дисциплин. Опыт применения некоторых видов инновационных форм обучения предоставляет возможность анализа ряда трудностей, связанных с их использованием.

Предлагаемый опыт был получен в ходе организации практических и зачетных занятий (коллоквиумов) по дисциплине «этика» на гуманитарном факультете Белгосуниверситета в учебных группах студентов второго курса отделения международных отношений, а также по дисциплине «этика деловых отношений» на факультете международных отношений в группах студентов второго курса отделений международной экономики, международного права и менеджмента.

В качестве базового источника инновационных методик была использована книга «Формирование социально-ролевой компетенции средствами педагогических игротехник», издания РИВШ БГУ, 2007.

Форма проведения занятия. Первая методика проведения занятия – диалог «вопрос-ответ». Данная методика требует тщательной самостоятельной предварительной подготовки студентов. Каждому студенту предлагается подготовить пять вопросов по теме практического занятия (важно,

чтобы вопросы не повторялись, для этого число участников группы не должно превышать 10-15 человек). На занятии студенты задают всей группе подготовленные вопросы, ответивший на первый, задает свой и т.д. по «цепочке». Каждый правильный ответ отмечается материальным бонусом (карточка, конфета, монета и т.д.) Тот, кто собирает пять знаков, считается выполнившим задание и выбывает из игры. Цель методики – самостоятельная разработка темы занятия с выделением в ней наиболее важных, заметных, противоречивых элементов, а также формирование умения корректно задавать вопросы.

Вторая методика – «1-2-4-8». Студентам, без предварительной подготовки, предлагается написать по три ассоциации с заданным высказыванием (например: закончите фразу «Счастье – это ...») Затем студенты объединяются в пары и из полученных шести слов выбирают вновь три. После чего, пары объединяются в четверки, а четверки – в восьмерки, также последовательно выбирая три основные понятия. В результате команда представляет результат работы, аргументируя свой выбор. Целью данной методики является включение студентов, их личного опыта в процесс определения сути понятия, а также возможность адекватного понимания преподавателем причин трудностей в понимании студентами сути изучаемых понятий.

Третья методика – «комплимент». Предварительно, на занятии преподаватель рассказывает студентам о правилах комплимента. Суть игры – сказать комплимент по всем правилам своему коллеге. При этом каждый комплимент может быть обсужден всей группой. Цель методики – формирование у студентов навыков общения в официальной и неформальной обстановке.

Реакция студентов. Восприятие как таковой идеи иных по форме, нежели традиционные, занятий среди студентов в целом положительное. Однако непосредственно во время занятий и при подготовке к ним возникает ряд достаточно серьезных трудностей. Во-первых, это сложность организации группового взаимодействия. В первой методике требуется наличие неповторяющихся вопросов – у студентов, занимавшихся этим видом работы, необходимость слаженной работы в группе вызвала негативную эмоциональную реакцию, и ее смягчению не способствовала даже возможность знать обо всех вопросах заранее. Кроме того, ряд затруднений вызвала и формулировка вопросов. В качестве темы занятия было предложено обсуждение стоического этического учения. Количество участников группы – восемь, потребовало составления сорока вопросов по теме, что, в свою очередь, вело к необходимости максимально расширить границы ее изучения. Более тщательная проработка темы также привела к затруднениям в реализации инновационной методики, и в целом она была воспринята студентами скорее негативно.

Методики, основанные на интерактивном взаимодействии студентов, также были восприняты в достаточной степени негативно – теми из студентов, кто по тем или иным причинам испытывает трудности в общении с аудиторией. В соответствии с данными опроса по итогам проведения занятий, десятая часть участников группы испытывала затруднение в выполнении заданий «1-2-4-8» и «комплимент».

Данный опыт показывает, что инновационные методики обучения воспринимаются студентами как такие, которые должны облегчать их подготовку к занятиям и проведение самих занятий. Однако если для реализации инновации требуются дополнительные усилия со стороны студентов (тщательная подготовка, красноречие, организация группового взаимодействия, умение держаться на публике, умение анализировать и рассуждать и т.д.), то работа по такой схеме проходит медленнее и не может быть сим-провизирована на любом занятии.

Внедрение инновационных методов обучения зачастую требует от студентов владения дополнительными навыками в общении и организации работы. Вместе с тем, прослеживается и обратная связь: работа, организованная в соответствии с такими методами, способствует развитию требуемых навыков. Но подобное развитие возможно лишь при систематическом использовании инноваций в рамках многих дисциплин. Большинство инновационных методик в образовании требует от студента личной включенности в процесс обучения, его заинтересованности в предмете. Кроме того, среди студентов высока потребность в практической реализации получаемых знаний, в своего рода тренировке, получении навыков, сродни должному реагированию в конкретной кризисной ситуации. В связи с этим, следует отметить, что внедрение инноваций в систему образования ставит проблему переориентации процесса обучения, в котором развитие личностных качеств, навыков общения и самоорганизации должно, в соответствии с логикой самих инноваций, занять приоритетное, по отношению к получению знаний по отдельным дисциплинам, место. Это также подкрепляется сменой мотиваций студентов в получении образования, в которых решающей оказывается прикладное значение усваиваемых теорий. В то же время, несистемное использование передовых методик приводит к усложнению обучения как такового, поскольку психологические трудности, испытываемые студентами, снижают степень их включения в учебный процесс, что, в конечном итоге, снижает эффективность образования в целом.

Требование системности внедрения инноваций не должно ограничиваться рамками отдельных дисциплин или разделов в них, поскольку подобная тактика только дезорганизует работу студентов. Кроме того, учебное время по отдельным дисциплинам практически не предусматривает возможности последовательной организации практической отработки теоретических знаний.

Инновации в образовании, как и любые прогрессивные изменения, предполагают, прежде всего, не улучшение результатов обучения, а реорганизацию его структуры, что, в свою очередь, требует от преподавателя и студентов затраты немалых усилий. При использовании новых методик необходимо отдавать себе отчет, что эти методики не облегчают сложившийся процесс обучения, а выстраивают его в принципиально иной форме, которая, потребует не только обладания новыми навыками, но и, возможно, способностью нестандартного мышления. В целом, использование инноваций, имеет тенденцию к затруднению обучения, однако, это не означает необходимости отказа от них или снижения темпов их внедрения. Наоборот, эффективное их преодоление, при условии системной и целостной поддержки, окажет положительное влияние на развитие сферы образования.

**Е. В. Беляева**

### **ЗАОЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДИСТАНЦИОННОЕ**

Специфика заочного образования в информационном обществе состоит в том, что оно вплотную должно приблизиться к дистанционному. Контингент студентов-заочников включает людей, вполне осознанно выбравших философию как проблемное поле своих интересов. Кроме того, даже люди, обучающиеся на философском факультете в силу случайных обстоятельств, могут получить от философского образования полезные в их профессии знания и навыки, если развивать для заочников активные формы обучения.

Одной из проблем заочного образования всегда было отсутствие семинарских занятий и вообще дефицит личного общения с преподавателем. Между тем очевидно, что обучение философии предполагает не усвоение суммы сведений о философии, но способность мыслить и ориентироваться в проблемах, что невозможно без активных форм обучения. Сейчас в учебном плане для заочников выделены часы на семинарские занятия, но это никак не решает проблемы, так как они выделены за счет лекций. Два-три семинара по предмету не способны охватить и десятой доли материала, поэтому обсуждение нескольких случайных (или даже самых важных) тем позволяет самым активным студентам высказаться, но не помогает сформировать навыки устного выступления и конструктивной дискуссии. Ценность таких семинаров может повышаться, если провести предварительную подготовку к ним во время установочной сессии: выдать не просто вопросы и литературу к занятию, но распределить конкретные задания,

продумать драматургию занятия, которая актуализирует главные смысловые связи в изучаемом материале.

Пересмотра требует и сущность контрольной работы заочника. Если прежде контрольная представляла собой реферат по определенной конкретной теме, то в эпоху Интернета шансы на самостоятельное выполнение студентом такой работы равны 1%. Замена контрольных работ тестами имеет свои плюсы в том отношении, что позволяет быстро проверить наличный уровень знаний студента. Однако, не говоря об общих претензиях к такой форме контроля как тест, даже студенты дневного отделения справляются с тестом не более чем в 50% случаев, а условий для многократной пересдачи у заочника нет. Целесообразно было бы проводить дистанционное тестирование в течение семестра, однако это требует солидного материально-технического обеспечения. Кроме того, как показывает опыт, сохранить в тайне ключи к электронному тесту нет никакой возможности. Если раньше компьютеризация учебного процесса представлялась прогрессивной технологией, то теперь проступили её границы. Как во время централизованного тестирования в аудиторию запрещено приносить любые электронные приспособления, так и в целом студент должен демонстрировать только собственные знания и навыки. Между тем, никакое шифрование, кодирование, пароли и допуски не препятствуют тому, что человек, обладающий доступом, передаст информацию своему родственнику, знакомому и т.п. Между тем, для того, чтобы тест выполнял функцию обучения, нельзя разглашать не только ответы, но и сами вопросы теста. В противном случае студент не изучает материал, а заучивает ответы на бессвязные вопросы.

Поэтому в качестве контрольных работ должны применяться те задания, которые предлагаются как КСР студентам дневного отделения. Все многообразие таких заданий должно быть задействовано и на заочном отделении. Неоднократное обсуждение методики контроля самостоятельной работы студентов показало, что степень творческой самореализации студента и эффективность образования при такой работе существенно повышается.

Среди различных форм КСР первое место в деле философского образования должна занимать работа с первоисточниками. Об этом говорят все заинтересованные в получении настоящего образования студенты-заочники. Доступ к первоисточникам следует облегчить за счет создания электронной библиотеки полнотекстовых документов с указанием выходных данных и страниц, т.е. академической библиотеки. Такая работа уже проделана по культурологии и истории философии, ее следует продолжать. Кроме того, необходимо помочь студенту не только познакомиться с базовыми философскими произведениями, но и научить приемам анализа текста. Для этого следует дать методические указания установочного ха-

рактера, конкретные вопросы и задания к первоисточнику, обсуждать возникающие у студента вопросы. Обсуждать что-либо в сессию не представляется возможным, а субботние консультации для заочников носят спорадический характер. Консультации должны стать обязательными не только для преподавателя, но и для студента, а для этого они должны быть а) дистанционными, б) организационно и содержательно скоординированными. Поскольку создание собственного сайта и ведение форумов является голубой мечтой, остается электронная почта, которую можно полноценно задействовать в интерактивном общении. Специфика дистанционного образования, состоящая в постоянном, хотя и внеаудиторном, контакте студента с преподавателем, должна распространиться и на образование заочное. В идеале студенту должна выдаваться система заданий с поэтапным контролем в течение семестра.

**Ю. Г. Фролова**

### **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ E-UNIVERSITY В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

Сетевая образовательная платформа E-University изначально была предназначена для организации дистанционного обучения. Тем не менее, ее вполне можно использовать и в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, особенно в рамках контролируемой самостоятельной работы.

Курс «Медицинская психология» имеет смешанную, теоретико-практическую направленность. В ходе его изучения студенты должны, прежде всего, познакомиться с основными подходами к психологическому анализу здоровья и болезни. Для этого им необходимо освоить значительное количество оригинальных текстов. До сих пор это составляло существенную проблему, поскольку на сегодняшний день удобные хрестоматии по предмету отсутствуют, а в учебниках информация представлена в чрезмерно сжатой форме. Аналогичным образом, в процессе практического освоения методов психологической диагностики и психологической помощи в клинике необходимо наличие наглядного материала (протоколы исследований, тексты заключений, психодиагностический инструментарий, рисунки и фотографии, отрывки из учебных фильмов и т.п.). Можно констатировать, что потребность в удобной электронной оболочке для методического обеспечения данного курса назрела давно.

Начиная с сентября 2007 г. контролируемая самостоятельная работа по медицинской психологии у студентов 3 года обучения ведется с исполь-



зованием платформы E-University. За это время были выявлены как достоинства платформы, так и трудности ее использования.

К непосредственным достоинствам платформы можно отнести:

- удобную форму хранения и презентации данных (электронная библиотека, лекции, наглядный материал и пр.);

- возможность непрерывного контроля процесса обучения (фиксация даты сдачи работы/теста, отметок, рейтингов, участия в форуме, индивидуального порядка прохождения заданий). Кстати, на наш взгляд, переход от «бумажной» формы представления контрольных работ и эссе к электронной позволяет хотя бы частично решить проблему плагиата, поскольку представленные файлы легче анализировать на предмет заимствований, например, на сайте [www.antiplagiat.ru](http://www.antiplagiat.ru);

- оболочку для создания тестов (в тест могут включаться вопросы различного вида, в том числе со свободным ответом, можно присоединять вспомогательный материал, иллюстрации, располагать вопросы и варианты ответов в случайном порядке);

- наличие ресурсов для интерактивного общения (форум, консультация преподавателя, рекомендации по изучению темы);

- возможность более эффективно использовать аудиторные часы. По мнению студентов отделения психологии, форма проведения КСР в виде дискуссии, свободного обсуждения уже проверенных работ для них более предпочтительна, нежели фронтальный опрос или контрольная.

К сожалению, введение любого новшества связано с рядом трудностей. Основные из них заключаются в следующем.

- Не всегда достаточный уровень компьютерной грамотности студентов, что вызывает у них проблемы при работе с платформой.

- Огромные временные затраты педагога (автор данной публикации пользуется материалами, которые переводились в электронную форму постепенно, в течение 10 лет, и вполне может себе представить, чего будет «стоить» быстрый переход от традиционного преподавания к E-University). Между тем, не полностью разработана система поощрения преподавателя, работающего с данной платформой.

- Не решена проблема авторских прав. На курсах по работе с платформой преподаватели (все они были представителями точных наук) говорили о том, что «формулы и функции всегда одинаковы, зачем же беспокоиться о незаконном копировании и использовании текстов лекций». Видимо, это справедливо для таких предметов, как высшая математика, но не для социально-гуманитарных дисциплин. Кроме того, с юридической точки зрения может представляться сомнительным помещение в электронную библиотеку текстов (и даже отрывков) уже опубликованных книг.

- Наконец, для эффективной работы с платформой каждый преподаватель и каждый студент должен иметь свободный доступ к компьютеру,

подключенному к локальной сети. На нашем факультете в настоящее время добиться этого, к сожалению, очень трудно. Компьютерный класс работает по определенному расписанию, в нем проводятся занятия, и студенты только на 3 курсе отделения психологии их более 40 человек) далеко не всегда могут им воспользоваться. В итоге, о чем свидетельствует наш опыт, большинство из них работают с заданиями дома, т.е. сталкиваются с необходимостью дополнительно платить за Интернет. Это, по мнению студентов, основной недостаток использования E-University. Если же говорить о преподавателе, то здесь проблема обеспечения компьютерами стоит еще более остро, так как на кафедрах их количество составляет не более 2-3 штук.

Таким образом, для эффективного внедрения сетевой образовательной платформы E-University необходимо не только обучение преподавателей и студентов основам работы с платформой, но и решение ряда организационных и юридических проблем.

**Е. С. Слепович, А. М. Поляков**

### **«МИШЕНИ» ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Процесс подготовки психолога к работе в сфере психологической практики обязательно включает освоение трех составляющих: психологических знаний, социотехнических схем практической деятельности, ценностно-смыслового поля (*смысловых позиций психолога-практика*) практики. Попытаемся определить специфику представленности каждой из этих трех составляющих в специальной психологии.

*Психологическое знание* в специальной психологии существует в виде теоретического знания, которое в вербальной форме представлено понятийным аппаратом, ядром которого является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева; а также контекста фиксации и трансляции теоретического знания посредством метафорических, символических, знаковых и образных систем.

Мы полагаем, что профессиональное знание психолога-практика не исчерпывается понятийным аппаратом психологии, а включает в себя еще и особое видение действительности, особое к ней отношение. Теоретический контекст включает в себя апелляцию к теоретическим знаниям, приобретенным студентом до освоения специальной психологии (из общей психологии, психологии развития и др.), прагматику психологической практики (диагностика и коррекция аномального развития ребенка), соци-

альный контекст работы психолога и многое другое. Можно утверждать, что теоретическое знание выполняет функцию деконтекстуализации профессиональной деятельности и субъективного опыта психолога, а трансляция его контекста призвана совместить реальность научных понятий с реальностью психологической практики.

Второй составляющей предметного содержания психологической практики работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии, являются *социотехнические схемы практической деятельности*. В работах психологов отмечается, что такие схемы выступают в качестве средства организации мышления и практической деятельности специалиста. Применительно к сфере специальной психологии данная составляющая проявляет себя в проектировании и создании диагностических и коррекционных программ, подборе и составлении диагностических методик, построении психологического диагноза, отражающего состояние, перспективы и логику развития ребенка в целом, а также механизмы компенсации и коррекции его дефекта.

Относительно *ценностно-смыслового поля* специалиста, работающего в практике специальной психологии, мы хотим отметить необходимость формирования особой системы отношений специалиста, как к своей профессиональной деятельности, так и к ребенку, которому он оказывает помощь. Содержательно специфика ценностно-смысловых отношений психолога-практика, работающего с аномальным ребенком представлена следующими компонентами:

- ракурс видения ребенка как целостности, в системе его отношений с миром;
- рассмотрение психологического дефекта как вторичного по отношению к общей картине и логике психического развития ребенка;
- отношение к аномальному ребенку как к равноправному себе (социально, психологически и т.д.);
- личностная направленность специалиста на отношение к процессу психокоррекции как длительной (марафонской) психологической работе, помогающей ребенку пройти путь от патологии к норме; ориентация на жизнь как на длительное строительство, но не немедленное чудо;
- ценность исследовательской ориентации и потребность относиться ко всей своей деятельности как к деятельности обучения, что предполагает ориентированность на осознание своего профессионального несовершенства;
- демистификация психологической работы с ребенком и всего психологического знания в целом (примером этого может служить разъяснение родителям ребенка и самому ребенку содержания тех психологических процедур, которые с ним осуществляет психолог).

Безусловно, перечисленные ценности не представляют ценностно-смысловое поле практики специальной психологии во всей полноте. Однако в наши задачи не входит исчерпывающее описание последнего. Мы лишь фиксируем ее как структурный элемент предметного содержания психологической практики, представленного в коммуникации преподавателя и студентов.

Следует отметить, что все три описанных выше составляющих профессионализма психолога-практика нельзя рассматривать изолированно друг от друга. Каждая из них создает своего рода контекст для понимания и построения двух других. Так, например, ценностно-смысловое поле практики определяет психологическое знание специалиста, что проявляется в выборе психологических теорий (культурно-исторической психологии, теории деятельности А.Н. Леонтьева) в видении и отношении к аномальному ребенку, при работе с ним, а, следовательно, и подборе инструментария для диагностики и коррекции. Таким образом, ценностно-смысловое поле выполняет ориентирующую функцию и создает своего рода социальный контекст профессионального мышления и психологической практики.

С другой стороны, пласт психологических знаний и понятийный аппарат специальной психологии как его составляющая позволяют специалисту выйти за пределы своего субъективного опыта, а также за пределы ситуаций, связанных с практикой работы с ребенком, и отнести к ним как к универсальным и объективно фиксируемым психологическим феноменам. Наконец, социотехнические схемы практической деятельности создают предметно-содержательный контекст, в котором реализуются ценностно-смысловые позиции психолога и который создает предпосылки для осмысления и преломления через индивидуальный опыт психологического знания. Таким образом, профессионализм в практике специальной психологии с необходимостью включает в себя все три описанных выше составляющих ее элемента, работающих как единая система.

**Г. А. Фофанова**

## **РОЛЬ ДИАЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА.**

Идентичность возникает как результат социального опыта человека, взаимодействия с другими людьми только при условии включенности индивида в определенные социальные группы, в общении с членами этих групп. Развитие идентичности идет от неосознаваемой идентичности к осознаваемой. Осознаваемая идентичность предполагает наличие способ-

ности к рефлексии. Общество в целом и группа, в частности, определяют идентичность индивида, задавая нормы и законы ее существования; но, с другой стороны, индивид задает собственное окружение в смысле выбора целей, ценностей, потребностей.

Какова роль высшего гуманитарного образования в становлении одного из видов идентичности – профессиональной? Ответ на этот вопрос предполагает определение целей современного высшего гуманитарного образования, его содержания (что есть знание), методов (каким образом осуществляется познание), понимания роли преподавателя в образовательном процессе.

Безусловно, ответы на эти вопросы должны быть помещены в контекст специфических особенностей собственно гуманитарного образования, в частности, психологического. Может и должно ли оно быть, подобно училищам, средой функциональной подготовки кадров? Или должно способствовать развитию специфической психологической ментальности студентов? Могут ли транслируемые преподавателями знания претендовать на единственно верные, необходимые для запоминания? Или преподаватель должен стать посредником между текстами (разнообразием психологических воззрений, идей, школ, традиций) и студентами (что не отрицает наличие авторской позиции)? И, наконец, какие условия способствуют развитию собственно профессиональной идентичности студента-психолога?

На наш взгляд, разрешение этой проблемной ситуации возможно в рамках диалогического подхода, который, с одной стороны, рассматривает природу идентичности и самости личности как диалогической реальности (самость диалогична, контекстуальна, культурно и исторически детерминирована, она конструируется в процессе диалогического общения на интра- и интерсубъективном уровнях), с другой стороны, – как способ познания и понимания текстов различных видов и уровней.

Традиции изучения диалогического общения в психологии предусматривают несколько плоскостей интерпретации для описания этого понятия. Диалог – это: а) первичная, родовая форма человеческого общения, определяющая здоровое психическое развитие личности; б) ведущая детерминанта этого развития, обеспечивающая функционирование механизма интериоризации, посредством которого внешнее изначальное взаимодействие в системе «ребенок – взрослый» переходит «вовнутрь» ребенка, определяя тем самым его индивидуальное (интерсубъектное по содержанию) психологическое своеобразие; в) процесс (невозможный для формализации в позитивистской традиции), развивающийся по своим законам и по своей внутренней динамике; г) высший уровень организации отношений и общения между людьми, наиболее органичный изначальной межсубъектной природе человеческой психики, а потому наиболее оптималь-

ный для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей; д) наиболее эффективный метод педагогических, психокоррекционных и т.п. воздействий; е) творческий процесс; ж) принцип и метод изучения человека, реализующиеся посредством реконструкции содержания экстериоризируемых внутренних смысловых полей субъектов, разворачивающихся в ситуации диалога между ними.

Таким образом, диалог преподавателя и студентов, студентов друг с другом в рамках образовательного процесса – это встреча многих позиций, предполагающая развитие обеих сторон. Вербализация собственной позиции в диалоге способствует развитию рефлексивности, более глубокому пониманию предмета разговора, усвоению материала и превращение его из мертвого «интросекта», в живое, подвижное знание – это, в конечном счете, и формирует профессиональную идентичность студента. Более того, развивает столь необходимое качество в консультативной психологической практике, как диалогическая ориентация или диалогическое мышление, позволяющее глубже проникнуть во внутренний мир клиента. Ведь подобно «автору» у М. Бахтина, психолог не является «демиургом», производящим «героя» на свет, а всего лишь «повивальной бабкой» Сократа, помогающей раскрыться сокровенному в человеке.

Д. Г. Дьяков

### **К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ФОРМИРОВАНИЮ МЕХАНИЗМОВ ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ В ЗАТРУДНИТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ**

Важным условием становления профессиональной компетентности студентов в области практики работы с аномальным ребенком является овладение схемами коррекции переживания затруднительных ситуаций у слабовидящих подростков. В основе коррекционной работы лежит построение продуктивных механизмов целеобразования в структуре переживания затруднительных ситуаций.

Мы выделили три блока, отражающие содержание и этапы построения коррекционной работы. Охарактеризуем направления, содержания и особенности коррекционной работы, осуществляемой в рамках каждого из блоков, представленных в модели.

В рамках блока *«диагностика структуры переживания затруднительных ситуаций подростка»* определяется характер сформированности структурных блоков переживания затруднительных ситуаций. Цели диаг-

ностики могут быть реализованы как с помощью разработанной нами методики для определения уровня развития процесса переживания затруднительных ситуаций, так и с помощью других методик, построенных в соответствии с методологическими принципами, на которых базируется построение данной модели. Используемая в ходе диагностики методика предполагает целенаправленную организацию психологом условий ситуативной невозможности реализации подростком актуализированной в ситуации цели действия. При условии сохранения логики построения заданий, возможно варьирование ситуаций, составляющих их содержание. Основным показателем необходимости коррекционной работы является частичная сформированность функциональной структуры переживания. В рамках первого блока коррекционной работы определяется необходимость коррекции структуры переживания, а также направления такой коррекции. Актуальным для слабовидящих становится преимущественно построение личностного смысла деятельности в ситуации затруднения. В рамках первого блока коррекционной работы осуществляется также подбор материала, необходимого для последующего коррекционного процесса.

Обратимся к блоку *«формирование механизмов целеобразования, входящего в структуру переживания затруднительных ситуаций»*. Переживание затруднительных ситуаций предполагает целеобразование, сопровождаемое построением смысла действия в соответствующей ситуации. В ходе переживания у старших подростков в норме формируются операциональный и личностный смыслы действия в затруднительной ситуации. Образуется цель действия в сложившейся ситуации. Построение смысла деятельности в соответствии с моделью переживания отражается в осознанном соотнесении цели действия с предметными условиями (обстоятельствами ситуации) и мотивом деятельности. Эмпирическое исследование показало, что особенности смысла действия в ситуации отражаются не только в специфике осознанного соотнесения компонентов предметного содержания деятельности, но и в характере образуемой в затруднительной ситуации цели действия. Если на первом уровне переживания цель действия предполагает осуществление односоставного действия в затруднительной ситуации, то на четвертом (высшем) уровне образуется мотивосообразная общая цель, подчиняющая себе несколько частных целей. Каждая из частных целей, подчиненных общей цели, опосредованно связана с мотивом и прямо – с предметными условиями деятельности. На этом уровне переживания каждая из частных целей в отдельности носит ситуативный характер, в то время как общая цель приобретает внеситуативный характер.

В результате исследования выявлено два механизма целеобразования, опосредствующих формирование полной структуры переживания затруднительной ситуации. Выявленные механизмы описываются

О.К. Тихомировым как «психологические механизмы целеобразования». Первым таким механизмом является «превращение мотивов в мотивы-цели при их осознании». Вторым – «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели». В результате актуализации данных механизмов образование цели действия в затруднительной ситуации сопровождалось построением как операционального, так и личностного смысла деятельности в соответствующей ситуации. В ходе актуализации механизма «превращения мотивов в мотивы-цели при их осознании» основная нагрузка при образовании цели действия ложится на построение личностного смысла действия. Актуализация механизма «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели» предполагает большую нагруженность процесса построения операционального смысла действия в затруднительной ситуации. В основе переживания, осуществляемого на базе этого механизма, лежит образование новых частных целей действия в соответствии со сложившимися предметными условиями деятельности в ситуации. Таким образом, построение целостной структуры переживания предполагает формирование продуктивных механизмов целеобразования в затруднительной ситуации.

Целью коррекционной работы становится формирование продуктивных для слабовидящих подростков механизмов целеобразования в структуре переживания затруднительных ситуаций: «превращение мотивов в мотивы-цели при их осознании» и «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели».

У *слабовидящих* подростков в процессе переживания не выстраивается в полной мере личностный смысл действия в затруднительной ситуации. В этой группе психолог переходит к формированию механизма «выделение промежуточных частных целей, опосредующих формирование общей цели» только после завершения формирования механизма «превращение мотивов в мотивы-цели при их осознании». Формирование этого механизма становится центральным звеном коррекционной работы в группе слабовидящих подростков. Сформированность механизма «превращения мотивов в мотивы-цели при их осознании» обеспечивает повышенную нагрузку в ходе образования цели действия на построение несформированного у подростков данной группы личностного смысла действия в затруднительной ситуации. Именно перестройка личностного смысла действия на основе актуализации механизма «превращения мотивов в мотивы-цели при их осознании» становится условием формирования полной структуры переживания затруднительных ситуаций в группе слабовидящих подростков.

В рамках блока *«контрольная диагностика структуры переживания затруднительных ситуаций»* осуществляется повторная диагностика сформированности структуры переживания затруднительных ситуаций



подростка. Используется методика, сконструированная для определения уровня развития переживания затруднительных ситуаций, но меняется спектр ситуаций, наполняющих конкретным содержанием задания этой методики. Могут также использоваться реальные затруднительные ситуации, с которыми подросток обращается к психологу школы. Если целостная функциональная структура переживания оказывается по-прежнему недосформированной, необходимо вернуться к предыдущему блоку коррекционной модели и повторно осуществить формирование продуктивных форм целеобразования.

Таким образом, модель фиксирует циклический характер коррекционной работы, направленной на образование структуры переживания затруднительных ситуаций у слабовидящих подростков путем последовательного формирования продуктивных механизмов целеобразования.

**Ю. С. Смирнова**

### **ГРУППОВАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ**

В рамках контролируемой самостоятельной работы по социальной психологии студентам предлагается выполнить задания исследовательского характера. Реализация исследовательского проекта студентами требует работы с дополнительными литературными источниками по теме, а также последующее применение полученных знаний в процессе интерпретации результатов исследования. Использование таких заданий способствует лучшему усвоению знаний, развитию умений и навыков по обработке данных, анализу и интерпретации результатов психологического исследования, повышает заинтересованность студентов и создает условия для реализации творческого потенциала. При выполнении подобного рода заданий студентам предлагается работать индивидуально или в группе. Предпочтение студентами отдается, как правило, последнему варианту. Следует отметить, что учащимся удается довольно успешно справляться со сложными и объемными исследовательскими заданиями. Это свидетельствует в пользу эффективности групповой формы работы и открывает широкие перспективы для ее использования в образовательном процессе. Чтобы убедиться, что этот вывод не является излишне оптимистичным, рассмотрим преимущества и ограничения, которыми групповая форма работы, несомненно, обладает (причем как в восприятии преподавателей, так и в восприятии студентов).

Среди преимуществ групповой работы при выполнении учебных заданий преподаватели отмечают следующие: высокий уровень активности

студентов, их заинтересованность в решении учебных задач; прочность усвоения знаний; взаимный обмен мнениями (знаниями, умениями); развитие личности в группе, возможность для самораскрытия; успешность и эффективность работы, наличие конкретного результата (конечного продукта); развитие отношений взаимной ответственности и сотрудничества, умения работать в команде; возможность распределить нагрузку при выполнении объемных заданий. В группе студенты умеют и знают все вместе гораздо больше, чем каждый из них по отдельности. Ресурс группы, таким образом, гораздо выше индивидуальных возможностей каждого, что позволяет студентам справляться со сложными и большими по объему работами. В малых группах начинают работать даже те студенты, которых преподаватели причисляют к категории «пассивных». Следует отметить, что в группе в качестве инструмента развития выступают не только учебные задания, но и закономерности и механизмы групповой динамики.

Среди ограничений групповых форм работы, на которые указывают преподаватели, можно назвать следующие. Не всегда в работу вовлечены все учащиеся. В некоторых случаях групповое задание выполняют наиболее ответственные студенты, а остальные просто присоединяются к результату. Даже при условии участия каждого студента в групповой работе сложно уравновесить их индивидуальные вклады. Большинство преподавателей согласно с тем, что студенты выполняют задание в группе с интересом, но далеко не все преподаватели убеждены, что с пользой. Следует также отметить, что не все студенты готовы к работе в группе, некоторым больше подходят индивидуальные задания. Кроме того, предъявляются очень высокие требования к учебному заданию для групповой работы. Оно должно быть сложным, объемным, иметь «связь с жизнью», предполагать возможность распределения ролей и взаимозависимость, учитывать уровень подготовки студентов, наличие у них опыта работы в группе, предусматривать определенные этапы выполнения задания, наличие конечного общегруппового результата и прочее. Преподаватели фиксируют сложности, возникающие в процессе подготовки к такой форме работы. Возникает множество вопросов, не имеющих однозначных и окончательных решений. Какой критерий взять за основу при формировании состава групп: уровень подготовки студентов, их учебные интересы, характер межличностных отношений, др.? Или лучше студентов разделить на группы случайным образом? Как определить оптимальный размер группы для выполнения задания? Как распределить роли? Как правильно рассчитать время? Что делать, если группы будут работать в разном темпе и кто-то справится с работой быстрее?

Обратимся к отзывам студентов. Возможно, они укажут на серьезные недостатки групповой формы работы, скрытые от преподавателя. Среди основных ограничений групповой формы работы студенты указывают

возможность неравномерного распределения нагрузки, неравноценный вклад участников, не все принимают активное участие, работают самые сильные и ответственные; не всем интересно то, что делает группа; оценивается групповой результат, сложно учесть индивидуальные вклады; взаимозависимость (невыполнение работы одним влечет за собой сбой в работе группы; за ошибки и недостатки в работе одного участника отвечает вся группа); возможны неорганизованность, отсутствие координации; сложно подобрать время и найти место для совместных встреч; психологическая несовместимость членов группы; возникновение споров и разногласий в процессе выполнения задания; необходимость согласования мнений; не всегда учитывается мнение каждого; на окончательное решение может повлиять не тот, кто прав, а тот, кто более настойчив и напорист; возможно появление «диктатора»; возникает необходимость идти на уступки, подстраиваться под группу; потеря индивидуальности; зависимость от группы, от мнения большинства; меньшая ответственность, поскольку можно положиться на других; прорабатывается не весь материал, а только свой участок работы; групповая форма работы подходит не всем. Студенты, таким образом, фиксируя ограничения групповой формы работы, делают акцент на тех сложностях, с которыми они сталкиваются в процессе выполнения задания.

Среди достоинств студенты отмечают следующие: распределение функций, подбор ролей в соответствии со способностями каждого, возможность выполнять ту часть задания, которая вызывает наибольший интерес и лучше получается; уменьшение индивидуальной нагрузки; возможность выполнить больший объем работы, быстрее справиться с заданием; активность, участие в работе всех членов группы; возможность творческой реализации, проявления индивидуальности; взаимодополняемость, сочетание знаний и умений разных членов группы; «сильный» студент может помочь «слабому»; можно использовать мозговой штурм для генерирования идей; обмен информацией, мнениями, интересными идеями; прочное усвоение материала в большом объеме; полнота и качество выполнения задания; легче разобраться в проблеме, достигается глубина ее понимания; возможность рассмотреть проблему разносторонне, с учетом различных позиций, точек зрения; повышение уровня сплоченности группы, тренинг умений и навыков, необходимых для совместной работы; учит выслушивать других, признавать свою неправоту; получение обратной связи от других членов группы; меньше волнений, стрессовых ситуаций; чувство уверенности в своих силах, чувство безопасности; поддержка группы в сложных ситуациях, взаимопомощь и взаимовыручка; распределение ответственности; взаимная ответственность, наличие стимула «не подвести группу»; непринужденность, увлекательность обсуждения; работать в группе интересно и весело. В целом, студенты отмечают, что «плюс-

сов» в групповой форме работы больше, чем «минусов». Она оценивается ими как более интересная, полезная и эффективная по сравнению с индивидуальной.

Позитивные отзывы студентов, а также опыт эффективного использования групповых форм работы подчеркивают их большой потенциал, успешная реализация которого требует от преподавателя соотнесения многочисленных достоинств и ограничений групповой работы и тщательной предварительной подготовки к ней.

**А. И. Горбачев, В. О. Сапожников**

### **СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА КАФЕДРЕ ПСИХОЛОГИИ КУРСАНТАМ ВОЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА БГУ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ АРМИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Современный этап развития Вооруженных сил Республики Беларусь характеризуется значительным усилением внимания к проблеме надежного и эффективного функционирования человека в условиях воинской деятельности. Необходимость укрепления психологической устойчивости военнослужащих, повышения их готовности и способности к выполнению задач в любых условиях обусловили проводимую сегодня реформу обучения личного состава, в том числе и военных психологов.

Военная психология как психологическая практика (психологическая работа) характеризует приложение военно-психологического знания к деятельности командиров, штабов, органов воспитательной работы, медицинских работников, всех военнослужащих при решении ими задач в соответствии с функциональным предназначением. В вооруженных силах Республики Беларусь уже более десяти лет функционирует психологическая служба, представленная многочисленным отрядом психологов, объединенных в достаточно целостный организационный механизм.

Вместе с тем, уровень их профессиональной готовности к решению многообразных и сложных по характеру проблем является недостаточным. В частности, это объясняется и тем, что подавляющее большинство из них не имеют базового психологического образования. В результате страдал и этап психологического обследования кандидатов на летную работу.

Типичной является также ситуация расширительного толкования профессиональных функций военного психолога, перекладывания на него отдельных сфер ответственности других должностных лиц войскового звена.

В настоящее время обстановка в области военно-психологической практики военных психологов медленно, но меняется к лучшему. На базе Военного факультета БГУ и кафедры психологии ФФСН организована профессиональная подготовка специалистов для психологической службы Вооружённых Сил РБ. Согласованы программы, которые учитывают современные тенденции в области профессионального образования военных психологов.

Совместное обучение военных психологов вместе со студентами отделения психологии способствует более качественной подготовке военных психологов, эффективному формированию их психологической эрудиции. Разработаны программы курса по психологии и реабилитации военнослужащих с избранными вопросами военной психиатрии, основами военно-врачебной и судебно-психиатрической экспертиз. Программа согласована с программами курсов медицинской психологии, психологического консультирования, военной психологии.

Происходит модернизация и развитие учебной лаборатории кафедры психологии, появились новые сборники компьютерных методик психодиагностики, электронные варианты учебно-методических комплектов по психопатологии и реабилитации военнослужащих, наглядных материалов, видеофильмы по психопатологии, подготовлены материалы для публикации.

Как недостаток отмечаем несогласованность учебных тем психологических планов, дисциплин читаемых на Военном факультете и на кафедре психологии, частое повторение одних и тех же лекций, отсутствие до настоящего времени курса «Основы медицинских знаний».

Со стороны Военного факультета – отсутствие контроля за соблюдением сроков сдачи курсовых работ, должной военной тематики курсовых работ курсантов, слабая обеспеченность учебной литературой. Четко просматривается слабая мотивация даже лучших курсантов на научную работу. Значительная часть курсантов старших курсов при производстве в офицеры выражает желание уйти с должностей военных психологов на другие должности сразу же после выпуска.

Несмотря на трудности, кафедра психологии полностью наладила контакт с частью вышестоящих штабов родов войск, некоторыми воинскими частями Министерства обороны в целях усовершенствования процесса обучения курсантов-психологов. Идеальным было бы частично раздельное обучение курсантов-психологов, введение спецкурсов с учетом военной специфики, но этот вопрос зависит, прежде всего, от финансирования.

Для улучшения учебного процесса предполагаются дальнейшие контакты с рядом кафедр Военно-медицинской академии Санкт-Петербурга, Центрального военного медицинского управления России.

Все перечисленные меры должны способствовать улучшению информационно-образовательной среды обучения курсантов Военного факультета на базе кафедры психологии БГУ.

## **РАЗДЕЛ ВТОРОЙ.**

### **Позиции студентов и магистрантов факультета**

**А. А. Широканова**

#### **О ФАКТОРАХ, СПОСОБСТВУЮЩИХ УСПЕШНОМУ ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ**

Сегодня много усилий со стороны заинтересованных лиц предпринимается для улучшения и модифицирования учебного процесса в университете. Среди главных целей подобных преобразований называются, прежде всего, лучшее усвоение студентами материала, соответствие обучения современным стандартам науки и рынка труда, эффективное взаимодействие преподавателей со студентами.

Необходимо отметить, что огромную роль в достижении этих целей играет *этос*, создаваемый на кафедре как конкретной корпоративной научно-методической ячейке факультета. Именно через каждодневную работу руководства такой «ячейки» и ее коллектива создается представление о кафедре и ее атмосфере у студентов, причем оно транслируется от одного поколения студентов к другому. В результате подобный образ влияет на отношение студентов к преподавателям, представляющим ту или иную кафедру, помимо облика преподавателя.

*Облик преподавателя*, его соответствие культурным и научным ожиданиям студентов, представляет собой, пожалуй, главный фактор при достижении успешного и активного процесса обучения. Характеристики преподавателя, привлекающие студентов, могут быть самыми разнообразными – об этом свидетельствуют попытки конкретизации психологами понятия харизматичного преподавателя. Здесь играет роль и специфика преподаваемого предмета, и личные характеристики преподавателя как ученого и как личности. Вне сомнения, стоит назвать такие необходимые ожидания к успешному преподавателю, как искреннее уважение личности студента, высокий общекультурный уровень преподавателя, богатство и цельность его

личности, готовность дать компетентный совет в научных и общеморальных вопросах. Образ и статус университетского преподавателя предполагает высокую культуру и интеллигентность.

Что касается *внеличностных факторов*, которые существенно влияют на успешность процесса обучения, то здесь есть два основных блока возможных решений. Первый связан с модификацией и интенсификацией самого процесса обучения путем внедрения в практику *инновационных методик и моделей* обучения. Этот процесс, однако, предполагает институциональную поддержку на всех уровнях университета и не может выполняться достаточно успешно и результативно силами конкретных преподавателей на их «чистом энтузиазме». Для успешного внедрения инновационных методик обучения необходимо обеспечение определенных рамок свободы действий преподавателя, не столь жестко ограниченного программой, как сегодня. Что касается самих программ курсов, то часть из них очевидно устарела и требует модификации, в том числе, с учетом студенческих потребностей. Довольно часто случается, что студенты, озабоченные поиском рабочего места, сталкиваются с проблемами, не затрагивавшимися в курсе занятий. Миссия университета, безусловно, включает подготовку студента к успешному и адекватному исполнению своих профессиональных обязанностей – в этом состоит глобальная задача связи теории с практикой и этим определяется престиж факультета, престиж подготовки высококвалифицированных современных специалистов.

Другой блок, существенно влияющий на успешность процесса обучения в университетской среде, – это *«технические» условия* протекания процесса обучения, *«экология» образовательного процесса*. Отличие этого блока от предыдущего состоит не только в природе включаемых факторов (таких как организация и распределение времени занятий, качество воздуха, освещения, температуры помещения, удобство аудиторий), но и в том, что повлиять на данный блок можно, прежде всего, на уровне факультета, а не всего университета. Здесь речь идет о таких условиях успешного процесса обучения, как концентрация внимания, достаточный уровень физического комфорта и пригодная к удовлетворению физических нужд человека среда. Личный опыт показывает, что многие незначительные (как можно судить с точки зрения сегодняшней организации учебного процесса на факультете) организационные моменты значительно улучшают общую установку и расположенность студентов к восприятию и усвоению материала. Среди мер, которые бы значительно улучшили самочувствие студентов и преподавателей, стоит назвать введение коротких перерывов между 40-минутными отрезками занятий (закономерности функционирования мозга никто не отменял); обеспечение количества стульев и столов в аудитории, соответствующее количеству студентов; организацию режима одной смены для одного курса (учеба в разные смены нарушает режим сна

большинства и значительно усложняет поиски работы, особенно на старших курсах). Возможно, более затратными, но не менее необходимыми мерами, которые (как ни странно!) сделали бы обучение более успешным, является организация доступного для студентов пункта питания, реорганизация санузлов, установка мест для сидения в коридорах, поддержание достаточно теплой температуры в помещениях. Все эти «детали», несмотря на свою материальность, самым непосредственным образом влияют на успешность обучения и готовность как студентов, так и преподавателей к активному взаимодействию в ходе занятий.

Процесс обучения на нашем факультете должен превратиться в соответствующее времени *взаимодействие* свободных личностей. Стоило бы элиминировать или свести к минимуму рутинную надиктовку конспектов, которой «отличаются», и часто не в лучшую сторону, бывшие советские институты подготовки специалистов, и в то же время поддерживать чтение «индивидуальных» курсов преподавателей. При современной информационной оснащённости большинство студентов дорого ценит свое время и предпочитает тратить его в соответствии с законом альтернативной стоимости, т.е. самостоятельно знакомиться с доступной информацией.

Руководству кафедр и факультета на следует закрывать глаза на факты массового недовольства студентов конкретными характеристиками преподавания того или иного курса. Возможно проведение своего рода «перевзвешивания» на основе опроса выпускников факультета о практической и теоретической пользе конкретных курсов.

По крайней мере, если «безнадежные», хотя и жизненно необходимые сегодня просьбы организации соответствующего количества компьютерных мест для студентов и современного технического оборудования для профессорско-преподавательского состава не реализуются в силу соответствующего распределения расходов университета, то конкретные меры на уровнях организации физического пространства и времени, содержания и особенностей преподавания конкретных курсов, наконец, конкретных шагов кафедр по внедрению инновационных для нашего университета технологий обучения могли бы реально усилить позиции факультета как учреждения образования.

Без соответствующего обеспечения никакие инновации не могут работать нормально, и оценивать их реальную эффективность в данных условиях невозможно.



## **ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Одним из приоритетных направлений развития системы современного белорусского образования в вузах является всестороннее использование информационных технологий (далее – ИТ). Так, согласно приказу ректора БГУ Стражева В.И. «Об организации обучения работников БГУ» № 414-ОД от 01.11.2007 г. предлагается ряд мер, направленных на повышение квалификации педагогических работников по внедрению на факультетах БГУ сетевой общеобразовательной платформы (далее – СОП) «e-University».

В современной литературе большая часть исследователей приходит к выводу о необходимости использования ИТ в гуманитарных дисциплинах, в том числе и в философии. Указывается, что на данный момент преодолен стереотип снижения качества работ из-за использования ИТ. Тем не менее, следует отметить необходимость в процессе использования ИТ учитывать специфику философского знания: ее творческий характер, сложность формализации, целостность, практически безграничный объем социокультурной информации. В связи с этим предлагается использовать ИТ избирательно, исходя из формы учебной работы и темы занятия.

Среди функций СОП «e-University» можно отметить следующие: создание по заготовленной форме электронных программ; формирование электронных библиотек; использование форума для обсуждения различных вопросов; создание с помощью специальной программы тестовых заданий, электронных учебников по шаблону в системе e-Manual; размещение объявлений для студентов, а также рекомендаций и консультаций отдельным студентам.

Итак, СОП «e-University» предоставляет возможность удобного использования различных видов ИТ. Тем не менее, следует отметить, что использование некоторых видов ИТ в преподавании философии имеет неоднозначный характер. К таким видам ИТ, предоставляемым СОП «e-University», относятся использование электронных тестовых программ и использование электронных курсов лекций.

Неоднозначность использования электронных тестовых программ в курсе преподавания философии продиктована трудностями проверки уровня знаний по философии с помощью тестов в целом. Это объясняется сложностью формализации философских знаний, вариативностью трактовок отдельных идей, нацеленностью философии не просто на усвоение информации о том, какому из философов принадлежит какая концепция,

но на умение интерпретировать концепции, соотносить их между собой, понимать взаимосвязь концепций с социокультурным контекстом их возникновения, проследивать общие тенденции в трансформации философских направлений, выявлять специфику философского знания как такового и т.д. Разумеется, даже очень хорошо подготовленный тест не может адекватно выявить уровень подготовленности по философии, особенно у студентов, которые обучаются данному предмету в качестве основного. С другой стороны, нельзя не отметить и некоторые позитивные возможности, появляющиеся вследствие использования тестов: тестовые задания могут показать преподавателю пробелы в знаниях студентов, а студенты, в свою очередь, также могут определить, какую тему им следует изучить тщательнее. Хорошо подготовленный тест выполняет также структурирующую функцию, позволяет систематизировать знания. Проблему того, что выполненный тест не отражает хода мысли (который может быть менее и более правильный, поверхностный и глубокий), а лишь результат, можно смягчить предоставлением возможности неудовлетворенным своим баллом студентам написать объяснения, почему они выбрали тот, а не иной вариант ответа, и дополнительно оценить данные объяснения. Итак, учитывая позитивные и проблемные моменты использования тестовых заданий, можно заключить, что тесты можно использовать в курсе философии, но как один, далеко не самый главный, вид работы со студентами. Вероятно, более позитивным в курсе философии будет использование тестов для проверки пробелов в знаниях студентов, для структурирования знания, для текущего контроля, но не для окончательной проверки уровня знаний.

Использование электронных курсов лекций, с одной стороны, позволяет выровнять уровень подготовки студентов с учётом индивидуальных особенностей восприятия, что обычно не удастся при стандартном лекционно-семинарском подходе. С другой стороны, некоторые исследователи отмечают в данном случае сложности учета исходного знания, невозможность адаптации лекции к уровню конкретной аудитории. Тем не менее, данный недостаток частично может быть компенсирован возможностью установления обратной связи с лектором посредством ИТ (вопрос в гостевой книге на сайте преподавателя, в чате, посредством электронной почты) или на семинарах.

Рассмотрим также такой вид ИТ, не предполагаемый СОП «e-University», но также имеющий неоднозначный характер при использовании в преподавании философских дисциплин, как создание презентаций в программе Power Point.

Презентация, с одной стороны, позволяет решить проблему наглядности, предоставляет возможность с большей эффективностью развивать образное мышление, способствовать лучшему запоминанию информации. С

другой стороны, зачастую философские темы требуют высокого уровня абстрагирования, не поддаются адекватному иллюстрированию, в связи с чем иллюстрации могут, наоборот, негативно сказаться на качестве лекции. Так, презентация с иллюстрациями может сыграть, к примеру, позитивную роль в курсе философии техники, в курсе религиоведения. В курсе истории философии возможно знакомить студентов с помощью презентации с тем, как выглядел тот или иной философ, что позволит видеть за определенной фамилией не только ряд идей, но и конкретную личность. Использование презентации уместно также при необходимости в процессе лекции использовать схемы. В то же время слайд с одной простой схемой, которую не составит труда изобразить на доске, вряд ли позитивно отразится на ходе лекции. Итак, нужно тщательно отбирать темы, которые возможно изложить с помощью презентаций, а какие – нет.

Отдельным проблемным моментом, требующим обсуждения на более высоком уровне, является вопрос об авторских правах на доступные относительно широкому кругу пользователей СОП «e-University» электронные ресурсы: программы курсов, тестовые задания, учебники. Также затрудняют использование данной СОП нехватка необходимого компьютерного обеспечения и неготовность части преподавателей к использованию новых технологий.

Можно сделать вывод, что использование СОП «e-University» в преподавании философии предоставляет новые возможности, позволяющие усовершенствовать систему обучения, но имеет ряд проблемных моментов, требующих прояснения, а также осторожного и планомерного внедрения данной программы в учебные курсы.

**В. А. Абабурко**

### **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОМ ЭФФЕКТИВНО ДЕЙСТВУЮЩЕЙ ГРУППЫ НА БАЗЕ ОБЫЧНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НЕЙ**

Сегодня учебно-воспитательный процесс в высшей школе становится все более и более комплексным, хотя бы уже в силу того, что от него требуют, с одной стороны, достаточной технологической насыщенности, с другой, априорно полагается: цель и смысл обозначенного процесса – развитие и саморазвитие индивидуальности студента. Гармоничное же совмещение этих аспектов, даже для опытного, постоянно практикующего преподавателя зачастую представляет собой неразрешимую задачу. Почему же задача неразрешима? На мой взгляд, главная трудность заключается здесь в том, что в ходе учебной работы преподаватель высшей школы по

старинке ориентирован на передачу своих знаний, умений, навыков так называемому «среднему ученику», а не коллективу студентов в целом. Разберем: что же за зверь такой – «средний ученик». Исходя из моего личного опыта научения в трех студенческих группах, могу констатировать, что в любой из них, несмотря на различную интеллектуальную развитость студентов, прослеживалась четкая тенденция не просто к дифференциации, но, скорее, даже к крайней поляризации учащихся: обычно формировалась группа «активистов» (5-6 человек), а все остальные играли роль «пассивных слушателей» (при этом в массе «пассивных слушателей» нередко оказывались и на редкость смышленные дети). На лекциях и семинарах имела место следующая ситуация: «активным» не была интересна стандартная форма организации и подачи материала, более того, в некоторых своих знаниях, умениях, навыках они опережали преподавателя; пассивным же, в принципе, было все равно, чем заниматься, т.к. они все равно не понимали преподавателя. Получается, что «средний ученик» – такая, довольно странная, абстракция; это все равно, что практиковать «средний гуманизм» по отношению к окружающим. Когда педагог направляет свои усилия на «среднего ученика», он обращается в пустоту, осуществляет бессмысленные звуковые колебания, не являющиеся полезными ни студентам, ни себе в плане педагогического самоанализа. Итак, «средний ученик» в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса перестает быть востребованным. Что же остается? Можно, конечно, начать работать исключительно на «активных», но тогда и без того провисающие «пассивные» будут потеряны, то же самое произойдет, если заняться удовлетворением запросов исключительно «активных». Единственно приемлемый выход – попытаться создать на базе обычной студенческой группы коллектив и работать с ним.

Существует два возможных пути превращения необозримой разнородности в коллектив: превращение в простую разнородность, превращение в качественную разнородность.

В первом случае, коллектив будет представлять собой простую совокупность всех качеств, знаний, умений и навыков людей, в него входящих, и, тем не менее, обеспечивать продуктивность и качество учебной деятельности. Во втором случае, коллектив можно будет рассматривать как целое, не тождественное сумме частей, т.е. будет создана, точнее, трансформирована необозримая разнородность в разнородность, воплощающую те качества, которыми отдельные индивиды, составляющие этот коллектив как целое, не обладают.

Рассмотрим подробнее «превращение в простую однородность».

Большую роль здесь играет педагог, которому предстоит заняться, в первую очередь, изменением потребностной пирамиды (А.Г. Маслоу) «пассивных слушателей», формированием новых ценностей, т.е. способствовать в авторитетной, даже несколько авторитарной, манере созданию

достаточной мотивации к познанию, в качестве которой может быть указана необходимость общей рефлексии как того и только того, что способствует индивидуальному самопознанию и формированию собственной идентичности, а уж индивидуальное познание способно ликвидировать «незаинтересованность» как следствие трудностей в общении с миром.

Педагог с необходимостью демонстрирует абсолютную авторитетность, уникальность собственного понимания и собственных методик, которые должны быть с большей или меньшей адекватностью усвоены всеми без исключения студентами («активными» и «пассивными») и воспроизводимы ими в дальнейшем. Формы работы рекомендуются стандартные: лекции, семинары и т.д. Такие формы, как, например, «урок-карусель», уроки-КВН, могут как способствовать сплочению данного коллектива, так и парадоксальным образом привести к его деформации/разрушению.

Это хороший путь, т.к. он позволяет, во-первых, «пассивным» постепенно подтягиваться за «активными», и, во-вторых, предупреждает проявления девиантного поведения (т.к. ранее уязвимый личностный смысл, который вкладывался в слово «авторитет» был посредством действий педагога укреплен и превратился в ценность). Через некоторое время создается единый учебный коллектив (не путать с обычным коллективом), который позволяет педагогу, воздействуя точно (например, спрашивая отдельного ученика), тем не менее, влиять комплексно («эффект кругов на воде»).

Но чтобы быть способным изменить потребностную пирамиду и сформировать новый комплекс ценностей, педагогу следует представлять, какие именно личности составляют целое данного проектируемого будущего коллектива как простой однородности (ибо, как уже было отмечено, при образовании такого типа коллектива, коллектив как целое не есть что-либо принципиально новое, а лишь совокупность свойств, умений, знаний, навыков личностей, в него входящих).

Путь «превращения в качественную разнородность».

Здесь педагог не только и не столько научает, сколько занимается организационной деятельностью + обеспечивает общую педагогическую поддержку всех учащихся и создает необходимый эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это уже не педагог-авторитет, а педагог-друг. Приветствуются самые разнообразные и нестандартные формы работы, например «урок-карусель» или семинар, который ведет один из учащихся, так называемый «модератор». Функция педагога в такой ситуации регулирующая + «майевтическая» (совместная работа, имеющая основной целью – прирост смысла). Целью педагога является организация для учащегося таких условий, в которых он не смог бы не научиться. Условиями успешности создания такой ситуации являются: проблематизация учебного материала («Знания – дети удивления и любопытства»), активность учащегося («Знания должны усваиваться с аппети-

том»), связь обучения с жизнью. Педагог должен быть разносторонне развит и максимально открыт вовне, т.к. интерес учащихся к познавательной деятельности в такого рода коллективе стимулируется не в последнюю очередь интересом к личности педагога.

Методы, которые являются адекватными для работы в коллективе, представляющем собой «качественную разнородность» – это проблемный метод, а также проективный метод. Учебную деятельность студентов необходимо организовать как процесс решения научно-практических проблем, что может быть достигнуто при поиске путей решения конкретно сформулированных проблем. Именно эти методы позволяют каждому студенту осуществлять самопознание, саморазвитие, рефлекссию, личностно-деятельностную самореализацию.

Педагогическое проектирование учебного процесса включает следующие этапы: собственно проектирование, моделирование, конструирование, исследование. Написание и защита проектов студентами, внедрение их на педагогической практике развивает индивидуальные способности будущих учителей, учит студентов быть более приспособленными к жизни и профессиональной деятельности.

Дидактическая теория проблемного обучения опирается на психологические теории мышления и его развития, что позволяет адекватно и своевременно отвечать на постоянно развивающиеся запросы студентов. Проблемная ситуация – одна из закономерностей процессов мышления, его начальный момент, она стимулирует последовательно сначала познание, а затем и самопознание.

Итак, вкратце были рассмотрены проблемы формирования педагогом эффективно действующей группы на базе обычной студенческой и взаимодействия с ней. В частности, было предложено заменить взаимодействие педагога со «средним учеником» на взаимодействие педагога с коллективом как целым, и рассмотрены две возможных разновидности коллектива.

**Л. С. Баешко**

## **ФИЛОСОФСКИЙ КЛУБ СТУДЕНТОВ ФФСН**

В последнее время педагоги и студенты ФФСН все чаще задаются вопросами о том, как улучшить образовательный процесс и оживить свое общение в рамках того или иного курса. Преподаватели сетуют на малую инициативность студентов и падение качества их знаний, а студенты – на достаточно консервативный подход многих преподавателей к учебному процессу. Каждый преподаватель по-своему решает эти трудности на «вверенной ему территории», благо для этого есть и полномочия, и бес-

ценный педагогический опыт. Студенты, к сожалению, имеют меньше возможностей для того, чтобы скорректировать учебный процесс в соответствии со своими научными и смысложизненными интересами. Самостоятельно выбирать для изучения курсы и спецкурсы, формировать свое расписание – все это пока остается недостижимыми мечтами. Остается только личная инициатива и надежда на поддержку открытых для сотрудничества преподавателей.

Результатом такой потребности в саморазвитии студентов ФФСН явилось создание философского клуба на базе кафедры философии культуры ФФСН. Основная задача клуба – это заполнение тех лакун, которые неизбежно проявляются в учебных программах отделений факультета. К сожалению, несогласованность отдельных курсов приводит к тому, что зачастую у студентов не формируется *целостного* представления о той или иной философской традиции, знания остаются фрагментарными, не вписанными в общий научный и философский контекст. Многое остается и за рамками курсов. Эту мозаичность полученных знаний участники курса стремятся преодолеть, самостоятельно прорабатывая не входящий в учебные программы материал и обращаясь к более широким объяснительным парадигмам при обсуждении уже изученного.

Научный руководитель клуба – Ирина Михайловна Клецкова. В настоящее время клуб насчитывает более 10 постоянных участников, студентов различных отделений и курсов ФФСН.

В 2006-2007 учебном году деятельность клуба была подчинена скорее удовлетворению актуальных научных интересов его членов. Стратегия работы была следующей: участники клуба сошлись в том, что для самообразования и прояснения многих интересных тем, которые учебная программа касается вскользь, необходимо прочесть и обсудить ряд современных философских текстов и обсудить множество культурологических и социологических проблем. Наместились основные персоналии, интересующие участников клуба, выстроилась логика обсуждения текстов. Среди них – последние публикации Славоя Жижека, тексты Жана Лакана, классиков семиотики и структурализма, Михаила Бахтина, Георга Гадамера, Мартина Хайдеггера, Жоржа Батая. Постепенно выкристаллизовалась магистральная линия изучения – философские теории языка и возможности их экстраполяции на актуальную социальную, культурологическую, психологическую проблематику.

В 2007-2008 учебном году участники клуба поставили себе уже несколько иные задачи. Стратегию работы можно было бы коротко описать так: исследование генезиса основных философских и культурологических парадигм современности. В качестве истоков многообразных, зачастую эклектичных, но всегда синтетических, современных философских и культурологических подходов видятся такие философские традиции как фрей-

дизм, марксизм, структурализм, постструктурализм и некоторые другие. В ходе обсуждения на семинарах в этом году планируется обсудить ключевые тексты, имеющие отношение к этим традициям, и сформулировать некие логические нелинейные закономерности, генетические связи, которые устанавливаются между ними и актуально существующими сегодня философскими версиями объяснения феноменов общества и культуры.

Тактика освоения философских проблем такова: на каждом заседании проясняется дальнейший план работы, отбираются репрезентативные тексты для чтения и обсуждения. Выбирается также модератор на следующий семинар, роль которого играет наиболее знакомый с проблематикой текста участник клуба. В обязанности модератора входит отбор наиболее значимых фрагментов текста для последующей совместной проработки, написание тезисов и постановка проблем для обсуждения. Задача каждого семинара – это не только реконструкция конкретных смысловых блоков в том или ином тексте, но и включение текста в определенную историко-философскую традицию, выявление продуктивности и адекватности используемой автором методологии для анализа широкого круга философских, социальных, культурологических проблем. Вычленение смысловых единиц в тексте проходит по определенной процедуре: сначала модератор делает краткое вступление, вводя остальных участников в общефилософский контекст, в котором существует конкретный текст, далее – выдвигает ряд тезисов для обсуждения. Остальные члены клуба дополняют, опровергают тезисы модератора, формулируют свои. Реализуется обсуждение в форме дискуссии, мозгового штурма, дебатов. Все эти методики обеспечивают качественный обмен мнениями и прирост совокупного знания каждого из участников обсуждения. Неизменным всегда остается подведение итогов семинара – тезисное обозначение смыслового каркаса текста, определение его места в корпусе других философских текстов конкретной традиции и оценка перспективности авторской методологии в наследующих ей философских парадигмах, анализируется объяснительный потенциал той или иной философской стратегии при изучении актуальных проблем общества и культуры. На основе этих выводов конструируется дальнейшая логика работы клуба, отбор конкретных персоналий и репрезентативных текстов.

Тезисы модератора и основные позиции, высказанные участниками обсуждения, публикуются в Интернете, на специально созданном сайте клуба [http://community.livejournal.com/disclub\\_by/](http://community.livejournal.com/disclub_by/). Здесь все желающие продолжают обсуждать заинтересовавшие их проблемы. По итогам семинаров был написан ряд эссе, которые также опубликованы в Интернете.

На семинарах также обсуждаются курсовые работы участников клуба, доклады, которые они планируют прочесть в рамках различных конференций. Для обсуждения ряда тем на заседаниях клуба в качестве экспертов



приглашались специалисты в различных областях философского и культурологического знания. Практиковались и очень оригинальные виды работы: для определения действенности объяснительных схем, предложенных определенным автором, оценки его методологических установок для аудиовизуального анализа художественных произведений участники клуба смотрели художественные фильмы и обсуждали различные аспекты сюжетной линии, художественной выразительности с точки зрения авторской парадигмы анализа.

Для участников клуба особую ценность представляет не только возможность расширить свой научный кругозор, но и получение неоценимого опыта работы с философскими текстами. Практикуется, по всеобщему мнению, «вчувствование» в текст, детальное его прочтение и прояснение как с позиции авторской парадигмы, так и внешних философских парадигм. Поскольку участники клуба – аудитория достаточно разношерстная по своим интересам и специализации, обсуждение всегда становится очень насыщенным и взаимно-обогащающим. Установка на междисциплинарный подход к каждому тексту постоянно присутствует при любом обсуждении. Синтез философского, социологического и коммуникативного подходов обеспечивает всестороннее видение обсуждаемой проблематики.

Основное, за что члены клуба так ценят его, – это атмосфера интеллектуального напряжения, отсутствие официоза, атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи. Участие в семинарах клуба, по признанию всех его участников, вдохновляет при написании самых различных научных работ, одаривает новыми оригинальными идеями. Крайне полезна и практика консультирования студентами друг друга в процессе подготовки докладов и выступлений. Помощь в поиске литературы, конкретные советы по научной работе – все это можно получить у своих коллег на философском клубе.

Думается, что опыт философского клуба ФФСН может быть полезен как преподавателям, так и студентам нашего факультета. Практика показывает, что живой интерес к знанию, инициативность студентов, совмещенная с помощью преподавателя, для которого его профессия совпадает с жизненным призванием, выливается в плодотворное сотрудничество.

## ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНО УЧАЩИЙСЯ

### *Коммуникативное действие.*

Коммуникация является главным условием деятельности людей и процесса обучения. Нет сегодня более затертого примечания, что коммуникация не является простым процессом передачи информации, но представляется как усвоение знания – *практически* упорядоченной и *практически* же осваиваемой информации о практиках мышления и действия. Однако не менее затертым звучит упоминание о том, что именно налаживание коммуникации является сложным и трудоемким взаимодействием. Не выдаем ли мы мечту за реальность?

Итак, почему коммуникация? Само происхождение слова указывает на принципиальное положение – общность, совместное бытие. И это, вероятно, не только общее у студентов и преподавателей расписание занятий, аудитория и темы, к которым нужно быть подготовленным всем. Проблемы возникают именно на стадии налаживания коммуникации, общности на занятии, ее наличия и продуктивности.

Коммуникация – совместная деятельность по освоению знания, создание своеобразной «зоны ближайшего развития». Знание – опыт *практики* (в сфере гуманитарных наук это деятельность словом, производящим «вещи» – реальный прирост практического знания предмета и техник семинарской работы), такой как интерпретация текстов, дискуссия или творческая работа. Знание не может быть передано как информация на диске, оно должно быть проверено, а радикально говоря, вновь *создано* и применено практически на соответствующем объекте – тексте, личном опыте – в реальной ситуации *взаимообучения* студентов и преподавателя. Первый учится учиться, второй же учится преподавать, но истоком опыта обоих является совместная ситуация обучения.

### *Семинарское событие.*

Особым образом организуются отношения на занятии: они должны быть равнозначными, содержательно неокончательными и открытыми. Преподаватель не является абсолютным критерием истинности и знания, потому что само знание формируется в совместной учебной деятельности, не является выслушивающим по примеру доктора, не должен иметь годами наработанный арсенал средств, но годами наработанный опыт, с помощью которого он справляется с *нешаблонной* ситуацией взаимообучения. Отношения «агонистов» строятся также на открытости – возможности дискутировать сам процесс взаимообучения и коммуникации на лекции, эта информация жизненно важна для каждого, поскольку снимает проблемы отчуждения в отношениях взаимного усвоения учебного процесса и его

продукта, переводя их в плоскость продуктивного взаимо-*открытия* личностей обучающихся. Не стоит быть романтиком, представляя себе идеальных студентов, инициатива преподавателя заключается в приведении группы (этот факт заслуживает особого внимания) к осознанию возможности поливариативности методологических подходов, когда студенты открыто высказываются, не боясь «упасть лицом в грязь». В такой ситуации нет ни грязи, ни четкого лица – это преподаватель должен четко объяснить, передав, по сути, смысл вышеуказанных положений – равноправие на суждение и оценку, обжалование таковых и рамочное условие открытости. Главное качество, которое прививается в данном случае студенту – чувство ответственности за обучение, в котором он активным образом участвует, усваивает и реально переживает это участие и свою реализуемую самость в нем на занятиях; за обучение, основывающееся на возможности говорить и быть услышанным.

Налаживание форм такого участно-переживающего усвоения семинарского события – первейшая формально-предметная задача. Интерпретация лекционного материала в знаниевые схемы служит опорным материалом для более экономичной трансляции этого знания, но никак не единственным способом его освоения – каковым служит надиктовывание-конспектирование – и должны быть конкретизированы на материале, в живой дискуссии и обсуждении. Лекция в данном случае служит *введением* к семинару, а не наоборот, когда семинар дополняет лекцию, превращаясь зачастую в банальное пересказывание усвоенного как лекарство материала, носящее очевидные армейские черты – строгое соответствие норме и уставу командира. Также это самостоятельные выступления студентов, работа в малых группах с самопрезентацией и дискуссией, роль скриптора (конспектирование семинара с последующей эссеистической обработкой).

Ситуация *группы* представляет собой также серьезный вызов: добиться работы всей группы сложно по соображениям времени, но работать с наибольшим числом студентов необходимо, поскольку группа получает собственную динамику соревновательности в обучении. Наличные связи и дружеские отношения перетекают в работу на занятии, поэтому принципиально важно знать структуру группы, лидеров и т.д. Однако проблема говорения не связана непосредственно с ситуацией истинности, репрезентантом которой является всезнающий и суровый преподаватель. Скорее можно говорить о проблеме высказывания на занятии, не ущемляемого стыдом и страхом ошибиться, сказав неправильно, т.е. неправильно повторив то, что некогда было сказано всезнающим преподавателем (речь идет о пересмотре вопроса власти преподавателя, а не его *авторитета*). Такая личностная открытость усиливается наличными связями в группе, приобретает созидательную динамику конкуренции, критерием которой способен уже быть не только один лишь преподаватель. Придать группе длительное со-

стояние самоорганизации и соревновательности – первейшая неформальная задача, от выполнения которой зависит вся остальная работа. Поэтому знание *структуры, психологической картины* и динамики группы является первоочередной задачей по налаживанию коммуникации, налаживанию общности, условий совместной деятельности по освоению знания.

Проблема заключается и в том, что учебные отношения современного университета покоятся на очевидных властно-доминантных структурах семейно-бытовых типов (родители – дети, муж – жена, старший – младший), в различной форме сдерживающих *трудоемкую* работу участников взаимообучения, а на деле прикрывающих леность и варварство преподавателя, наслаждающегося «ровными и правильными» занятиями как «проплаченным» концертом. Это осознается многими, но признается единицами, для которых ответственность не связывается исключительно с отчетностью.

#### *Инновационная технология.*

Вместе с преподавателем кафедры философии культуры Клецковой Ириной Михайловной я участвую в системной разработке инновационной технологии преподавания в рамках лекционно-семинарского курса по предмету «Культурология» на ФФСН (2007-2008 учебный год). Триада «преподаватель – студент-модератор – студенческий коллектив» (далее – ТСП) как преподавательская составляющая обучения позволяет работать над решением указанных задач по *налаживанию* и повышению *эффективности* коммуникации.

1. *«Удвоение» преподавателя в студенте и студента в преподавателе как залог открытости, рефлексивности и агоничности.*

ТСП выступает и как целое, должно быть таковым для синергетического взаимодействия, и как разнородное – студент становится опосредующим звеном *триады* (преподаватель – студент-модератор – студенты), совмещая преподавательские и студенческие качества, что позволяет сократить «длинную тень» преподавателя, зачастую воображаемую, и получить его «расщепление» на разнородные инстанции интерпретации и агонии, к которым можно обращаться (слышат уже «два преподавателя»). Превосходящая других позиция студента-модератора возле преподавателя служит подтверждением возможной близости к преподавателю, равноправия, а также стимулом этой же позиции (психологические эффекты здесь очень важны).

2. *«Удвоение преподавателя» как коммуникационный эффект.*

Студент-модератор способен служить своего рода и «трикстером», которому дозволено разряжать напряженные ситуации, изучать структуру группы, получать некоторые сообщения, которые преподавателю в силу различных причин не представляется возможным получить, а также осуществлять «разоблачение» преподавателя, ставя его на сторону студентов.

Важно и то, что студент-модератор способен брать на себя часть рабочей нагрузки, участвовать в разработке программного модуля, конкретных стратегий ведения семинара, быть каналом обратной связи от группы, т.е. «оптимизировать высокие издержки» взаимообучения. Данные аспекты удвоения важны, поскольку занятия приобретают качества *агоничности* и *рефлексивности* – получение и переработка информации от группы и совместного опыта обучения.

### 3. *Специализация курса и программ.*

Сам студент может выступать представителем специальности, на которой проводится занятие, или смежной ей, что позволяет приспособлять программу и курс в целом благодаря тематической, персональной или хронологической вариации вторичных текстов, следующих за программным лекционным материалом. Опыт семестровой работы позволяет улучшать данные программные модули.

Однако данная форма имеет и свои особенности: удвоение должно сопровождаться не менее интенсивной и слаженной кооперацией, в первую очередь, диады «преподаватель – студент-модератор», большая часть работы которой вне семинарского события (хотя сам семинар можно рассматривать как актуализацию этой работы, однако живая ситуация воспроизведения разработок никогда не совпадает с задуманным сценарием, что определяется характером установок на *со-участность* как триадическое единство).

Усвоение студентом навыков преподавания как коммуникационного искусства выступает важной стороной преемственности и сплоченности отношений применительно к университетскому образу жизни.

Данная программа инновационных методик вносит существенные корректуры в текущий процесс преподавания в ВУЗе – она требует большего труда и ответственности за студентов.

В университете нет указок, как в школе, – и это о многом говорит.

**В. В. Воловикова**

## **КРИТЕРИИ ВОСПРИЯТИЯ И ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА СТУДЕНТАМИ**

Проведенное исследование посвящено проблеме значимости личностных и профессиональных качеств преподавателей в восприятии и оценке их студентами.

В исследовании приняли участие студенты 5-го курса отделения психологии факультета философии и социальных наук. Методом опроса было выявлено пять самых успешных преподавателей кафедры психологии, вы-

делены критерии, составляющие алгоритм успеха преподавателя. Студентам было предложено оценить степень выраженности каждого качества у каждого преподавателя по шкале от нуля (0 – качество отсутствует) до 5-ти (5 – качество выражено максимально). Последующий анализ выделенных критериев позволил объединить их в две группы: группу личностных и группу профессиональных качеств, определяющих высокую оценку преподавателя студентами.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. Определяющую роль в рейтинге преподавателей играют профессиональные качества, к каковым относятся доступность – умение ясно и последовательно излагать материал, пояснять наиболее проблемные моменты и связывать новый материал с уже имеющимися знаниями и опытом; умение вызывать интерес к своему предмету; оригинальность стиля преподавания. Личностные качества выполняют лишь вспомогательную функцию, дополняя показатели по профессиональным качествам и тем самым окончательно определяя позицию в рейтинге. К личностным качествам относятся: чувство юмора, эмоциональность, уверенность как общая характеристика поведения и манеры преподавания, внешний вид как целостно воспринимаемый образ преподавателя.

2. Сравнительный анализ профессиональных качеств преподавателей позволяет заключить, что дифференцирующим фактором в определении рейтинговой позиции является оригинальность стиля преподавания. Существенных различий по показателям доступности и интереса между преподавателями не обнаружено.

3. Группа преподавателей в целом имеет самые высокие показатели по фактору интереса ( $M=22,6$ ), чуть ниже показатели доступности ( $M=22,5$ ), самые низкие показатели у фактора «оригинальность стиля преподавания» ( $M=19,8$ ). Иными словами, все преподаватели, вошедшие в пятерку лидеров, умеют пробуждать интерес у студентов к своему предмету и доступно излагать материал, а вот оригинальность стиля преподавания, по мнению студентов, присуща не всем.

4. Сравнительный анализ личностных качеств демонстрирует, что к определяющим рейтинг преподавателей факторам относятся юмор и эмоциональность.

5. По группе в целом самые высокие показатели по уверенности ( $M=21,4$ ) и внешнему виду ( $M=20,1$ ), юмор и эмоциональность занимают последние позиции ( $M=17,4$ ,  $M=18,3$  соответственно), т.е. названные лучшими преподаватели кафедры психологии производят впечатление уверенных людей и имеют свой особый образ в восприятии студентов, но неодинаковы в проявлении эмоциональности и чувстве юмора.

Таким образом, популярность преподавателей среди студентов обусловлена, прежде всего, их профессиональными качествами, личностные качества лишь дополняют профессиональные, способствуя тем самым максимально высокой оценке преподавателя студентами.

**Е. Б. Палховская**

## **МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЙ ФИЛОСОФИИ И ЭКОНОМИКИ**

Любой человеческий поступок определенным образом мотивирован. Каждый из нас стремится к разным целям разными методами, но механизм формирования активного поведения сходный. Поэтому человек, поступивший или собирающийся поступить в высшее учебное заведение, имеет свои мотивы, сознательные или подсознательные. Чтобы разобраться, что является мотивом к обучению для студентов, необходимо ответить на вопрос: «Что такое мотивация?». Психологи определяют этот термин таким образом: мотивация – это побуждения, вызывающие активность личности и определяющие ее направление.

Это определение связывает три самостоятельных вида психологических явлений: во-первых, мотивацию рассматривают как повод, который активизирует личность для удовлетворения возникших потребностей, во-вторых, мотивация является причиной выбора определенной направленности поведения и, наконец, в-третьих, мотивацию можно рассматривать как средство самоконтроля человека.

Систему мотивации можно разделить на следующие подсистемы: подсистема внутренней мотивации, или самомотивации, и подсистема внешней мотивации. На обе эти подсистемы можно воздействовать стимулами материального и нематериального характера. Мотивом является внутреннее побуждение человека к действию, которое, сталкиваясь с действительностью, превращается во внешне оформленный стимул. Стимул – это все то, что человек считает для себя ценным (по субъективным критериям) и ради чего он готов действовать.

Для конкретизации проблемы можно воспользоваться условным разделением стимулов на материальные и нематериальные. К материальным стимулам обучения относятся: стипендия, премии, будущая высокооплачиваемая работа, востребованность на рынке труда, социальные льготы и компенсации. К нематериальным: интерес, привлекательность профессии, престиж профессии, признание, одобрение, поощрение преподавателями, похвала родителей, стремление к общению, взаимодействию с однокурс-

никами, чувство принадлежности к студенческой молодежи, самовыражение, стремление к успеху, творческому и деловому росту.

Учебный процесс относят к сложным видам деятельности, поэтому мотивов для поступления очень много, они могут не только проявляться отдельно в каждом человеке, но и сливаться воедино, формируя сложные мотивационные системы. Мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала. Мотивация к обучению представляет собой достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу.

Проблема мотивации студентов рассматривалась в работах таких исследователей как Малинаускас Р.К., Виштак О.В., Попов В.А., Кондратьева О.Ю., Антипова В.М., Вербицкий А., Кругликов В. и др. Научная новизна планируемого автором социологического исследования (его практическое осуществление намечено на второй семестр текущего учебного года) состоит в том, что ставится *цель*: выяснить соотношение материальных и нематериальных стимулов в мотивационной структуре студента. Объектом исследования выступают студенты отделений философии и экономики БГУ. Объект структурирован по специальности, форме обучения, курсу обучения, полу, материальному положению. Предметом исследования является мотивация к обучению у студентов отделений философии и экономики БГУ.

Основная гипотеза исследования: большинство студентов считают материальные стимулы основными в своей учебной деятельности. Данная гипотеза основана на динамике мотивов трудовой деятельности. Начиная с 90-х годов материальные стимулы труда стали более предпочтительны, чем нематериальные (до этого времени наблюдалась обратная картина. Это подтверждено работами следующих исследователей: Подмарков В.Г., Шкаратан О.И., Неймер Ю.Л., Губанов С., Дмитроченко Н., Комарова Н. и др.)

Дополнительными гипотезами являются следующие.

Студенты отделения экономики чаще студентов-философов руководствуются материальными стимулами обучения. (Данная гипотеза основана на том, что многими исследователями в последнее время утверждается формирование так называемого «рыночного» характера, который был описан Э. Фроммом, а содержание учебных дисциплин на экономическом факультете располагает к развитию «ориентации на потребление»).

Качества «рыночного» характера более присущи студентам-экономистам, чем философам. (Основными качествами «рыночного» характера являются: прагматизм, расчетливость, предприимчивость, нацеленность на потребление материальных благ, стремление к лидерству. Набор образовательных дисциплин и их содержание на экономическом фа-



культете более благоприятно для развития перечисленных качеств. Однако опровержение данной гипотезы позволит, возможно, говорить о таком интересном явлении как «прагматизация сознания» студентов-философов.)

Задачи исследования следующие: изучить причины \ мотивы выбора специальности, изучить самостоятельность выбора специальности, изучить мотивы \ стимулы обучения, определить, кто оказывает влияние на мотивацию студентов к обучению, изучить мотивы продолжения обучения в аспирантуре, выявить, какие стимулы (материальные \ нематериальные) оказывают наибольшее воздействие на мотивацию студентов к обучению, описать наличие качеств «рыночного» характера у студентов, описать зависимость между стимулами обучения и полом студентов, формой обучения и факультетом.

Чтобы лучше изучить мотивацию, все теоретические знания необходимо подкреплять исследованиями на практике, поэтому среди учащихся отделений философии и экономики предполагается провести анкетный опрос. В исследовании будут задействованы студенты 2-го и 4-го курсов. Выборка гнездовая, опрос сплошной.

Пока представленные в данных тезисах предположения являются своеобразной «декларацией о намерениях», однако их можно рассматривать и в качестве подготовительного материала для возможной дискуссии по заявленной теме.

**Р. Д. Гаджиев**

### **СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ОТНОШЕНИЯ «СТУДЕНТ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ»**

Тема взаимоотношений преподавателя и студентов актуальна как никогда ранее, хотя эта проблема всегда интересовала многих специалистов из области психологии, социологии и истории. Общение вообще процесс всегда сложный и сопровождается многими трудностями. Общение является чрезвычайно емким понятием. Часто оно трактуется как взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности. С позиции отечественного деятельностного подхода, общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Общение между преподавателем и студентами еще более сложный процесс. Общение и взаимодействие на таком уровне получило название

педагогического общения. Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

В рамках данной проблемы я, под кураторством кафедры философии культуры, провел мини-исследование, результаты которого описаны далее. В рамках мини-исследования я структурировал полученный материал и попытался сформулировать специфику проблемной ситуации. Проблемная ситуация заключается в том, что у нас нет достоверной информации о том, как оценивают работу преподавателя студенты, а такая потребность в информированности существует. В этой связи я выделил следующие направления исследования: особенности общения между студентами и преподавателями в современном вузе; специфика и функции взаимодействия преподавателя со студентами; особенности методики преподавания в современном вузе; средства установления оптимального педагогического общения; преподаватель глазами студента; причины конфликтов, возникающих в системе отношений студент-преподаватель, студент-студент и преподаватель-преподаватель.

Теперь можно перейти непосредственно к анализу и интерпретации результатов исследования.

*Актуальность данного исследования* обусловлена тем, что в последнее время с развитием студенческого самоуправления стала наблюдаться тенденция понижения качества образования. В связи с этим остро стал вопрос, а почему так происходит? Студенты плохо учатся? Или, возможно, дело в преподавателях? Поэтому необходимо изучить мнение студентов о качестве преподавания в вузе учебных дисциплин и лекторском мастерстве преподавателей.

*Объект исследования:* студенты БГУ факультета философии и социальных наук в возрасте от 18 до 23 лет.

*Цель исследования:* изучение мнения студентов о качестве преподавания учебных дисциплин и лекторского мастерства преподавателей.

*Задачи:* сравнить значения показателей одних студентов с другими показателями и выявить причины расхождения данных результатов (в случае если они сильно расходятся); выяснить причины, по которым респонденты именно так оценили преподавателя; предложить методические рекомендации по улучшению качества работы преподавателя.

Именно так было ориентировано исследование, однако следует оговориться: поскольку выборка была достаточно малой, полученные данные следует рассматривать как гипотетические.

В ходе исследования выяснилось, что нынешние студенты (большинство) действительно имеют свою точку зрения о работе преподавателя. Знание того, как оценивает работу преподавателя студенческая молодежь,

позволяет обозначить какие-то предварительные прогнозы о состоянии преподавания учебного материала, и, возможно, наметить новую стратегию преподавания в вузе с целью его улучшения. Еще раз следует подчеркнуть, что это только гипотетические данные, поскольку результаты исследования относительны, одни студенты оценивают так, другие по-другому. И еще один момент: каждого преподавателя можно оценить по-разному в зависимости от критериев оценки его деятельности, что усиливает гипотетический характер исследования.

В опросе на тему «Преподаватель глазами студентов» принимало участие 24 человека. В среднем, студенты оценивают работу преподавателя на 68 баллов. Переводя эту величину в шкалу десятичную, – это составило 6,8 баллов. Или: из 10 баллов (100%) компетентность и профессионализм преподавателя оценивается на 68%. Постановка некоторых вопросов и интерпретация их респондентами вызвала определенные трудности. Так, например, при ответе на вопрос «*Умеет ли преподаватель снять напряжение и усталость аудитории (шуткой или иным способом)?*», результаты были следующими: да, умеет – 43,6%, нет, не снимает напряжение – 37,9%, не могу ответить – 18,5%. Из этого следует, что, по мнению студентов, преподаватели далеко не всегда способны поддерживать атмосферу благоприятного рабочего климата, поэтому на протяжении всей пары в аудитории царит довольно напряженная атмосфера. Однако есть и позитивный результат – 43,6% респондентов ответили на вопрос положительно. Получается, что у одних студентов более благоприятный климат коммуникации студент-преподаватель, у других – менее. Опрос выявил большой разброс мнений по вопросу «*Побуждает ли преподаватель интерес к будущей профессии?*»: 34,7% ответили положительно, 65,3% – отрицательно. Что заставляет студентов так считать? Однозначного ответа на этот вопрос нет, но при дальнейших исследованиях необходимо составить расширенный инструментарий, с целью выявления причин, определяющих позиции студентов по данному вопросу. По вопросу «*Заинтересован ли преподаватель в успехах студентов?*»: 57,3% респондентов ответило положительно, 42,7% – отрицательно. Но, пожалуй, самым болезненным для студентов был вопрос: «*Объективен ли преподаватель в оценке знаний студентов?*». Результаты выглядят следующим образом: не объективен – 58,9%, объективен – 37,2%, скорее не объективен (студенты имели в виду, не всегда объективен или оценивает хорошо только некоторых студентов) – 3,9%. Как видно из этих значений, преподаватель не всегда может быть объективен в оценке знаний студентов. Стоит подчеркнуть, что опрос проводился у наиболее авторитетных студентов отделений социологии, психологии, информации и коммуникации, философии. Чем обусловливается такое мнение? Пока трудно ответить на этот вопрос. И еще один момент: результаты значений между отделениями распределились почти поровну. Почему одина-

ковое количество, студентов считает, что преподаватель зачастую бывает необъективен в оценке знаний? При ответе на вопрос *«Имеют ли значение для Вас нравственные качества преподавателя?»* практически все респонденты солидаризировались (92,4% – «да», 7,6% – «имеет второстепенное значение»).

Это маленькое исследование показывает, что не все студенты ясно понимают, каким должен быть диалог между студентом и преподавателем. Возможно, у них сформировался стереотип «строгого преподавателя в очках», который обуславливает барьер в коммуникации студент-преподаватель, нуждающийся в преодолении.

Оценивая результаты исследования в целом, можно сделать следующий вывод. Высокий уровень общения «студент-преподаватель» во многом определяется подготовленностью самих преподавателей, степенью владения ими предметом, умением заинтересовывать студентов и всячески стимулировать их образовательные усилия, заинтересованностью преподавателей в успехах своих студентов и объективностью в оценке знаний. Кроме того, высокие нравственные качества преподавателя также имеют большое значение для студентов. А со стороны студентов необходимо, прежде всего, следующее: серьезная вовлеченность в учебный процесс; соблюдение дистанции в общении с преподавателями; понимание того, что от них преподаватели требуют и, конечно же, уважение к труду преподавателя.

**Е. Д. Воскресенская**

## **ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО СМЫСЛ**

Современный белорусский социум находится на этапе перехода к информационному обществу, что накладывает свою специфику на требования к системе образования. Особенность данного этапа состоит, во-первых, в быстром устаревании информации. Всё чаще возникает ситуация, когда знание устаревает до окончания подготовки квалифицированного специалиста. Во-вторых, информационное общество отличается ускоренным темпом жизни и быстрой сменой модных интеллектуальных тенденций. Нужно прилагать больше усилий, чтобы поддержать интерес к классике. В-третьих, современное общество отличается доступностью информации. Применительно к высшему учебному заведению это означает, что студенту вовсе не обязательно сидеть на лекции, чтобы узнать какие-то факты. В результате нерешенные педагогические проблемы прошлого обострились в новых социальных обстоятельствах, что во многом ведет к профанации образования.

Одна из главных проблем – это отсутствие у студентов навыков применения научной методологии и даже способности отличать научный подход к проблеме от обыденного описания вещей. Если раньше умение составлять реферат было предпосылкой последующей самостоятельной работы с проблемой, то теперь составлению рефератов не учат, так как студенты все равно не выполняют их самостоятельно, а скачивают из Интернета. На гуманитарных специальностях изучается логика и высшая математика, однако применение этих наук к практической учебной и научной деятельности катастрофически отстает от должного. Многие студенты не способны составить опорный конспект философского произведения, потому что не выделяют из сплошного текста основные тезисы и вытекающие следствия – просто пытаются заучить и пересказать, как художественное произведение. Также многие студенты плохо владеют терминологией по основным предметам, в рассуждении на научную тему апеллируют скорее к эмоциям, чем к аргументации.

Для улучшения ситуации необходимо последовательно учить студентов-заочников таким очевидным для образованного человека вещам, как работа с текстом, конспектирование и реферирование. Нужно обращать больше внимания на владение терминологией, для этого недостаточно использовать тесты, необходимо, чтобы эти слова вошли в *активный* словарный запас. Следует показывать, что такое научный подход к проблеме, демонстрировать его на практике, знакомить с методами научного исследования в применении к конкретным проблемам.

Поскольку доступ к информации сейчас достаточно широкий, то в идеале преподаватель должен быть не просто лектором, который начитывает материал – студент его и сам теперь достанет и прочитает – преподаватель должен *научить работать с информацией*. В первую очередь, определять научную надежность источника, владеть научным стилем изложения, составлять сложные языковые конструкции с использованием профессиональной терминологии, самостоятельно решать нетривиальные задачи. Многие студенты сейчас с трудом справляются с подстановкой своих значений в разобранные задачи из учебника (пример из жизни – простейшая фигура силлогизма в книжке записана буквами – и уже треть студентов не может придумать пример словами).

Что касается источников информации, то главным из них для студентов-заочников становится Интернет, в котором господствует не *научная*, а *интересная* информация. Вот почему концентрация на критериях научного знания, научности текста имеет первостепенное значение в образовании. Другим источником информации должна стать электронная библиотека с хорошо отсканированными книгами (с сохранением нумерации страниц или даже в формате PDF) по каждому из изучаемых курсов. В качестве третьего источника информации следует создать общую базу по курсовым

и дипломным работам. На возражение «тогда у студентов просто появится еще одна база для скачивания» можно ответить, что базы для скачивания и так есть, и если спрятать дипломные работы БГУ, это нерадивым студентам нисколько не помешает. Хорошая же база, общая по всем ВУЗам Беларуси, с поиском по ключевым словам, позволит преподавателю куда легче проверить, не скопировал ли студент чью-то чужую работу: просто вбить в строке поиска несколько характерных предложений. Если студент при подготовке своей работы почитает хорошие работы прошлых лет, он гораздо лучше поймет, что требуется от него самого, не будет «изобретать велосипед», а займется по-настоящему *научной* работой.

Часто проблемы современного образования хотят решать тремя способами. Во-первых, увеличением разнообразных форм тестирования с целью хоть как-то заставить студента работать. Плохо то, что быстро выученное быстро забывается, кроме того, происходит переориентация на «быстро сдать» вместо «разобраться». Унификация и конвейерность учебного процесса в данном случае сильно снижает качество обучения, не говоря о том, что именно вдумчивый человек часто не может правильно ответить на вопрос теста, так как видит возможности интерпретации, выходящие за рамки типового ответа. Вместо тестирования должны предлагаться *самостоятельные работы*, которые *должны проверяться* преподавателем. Недобросовестность преподавателя оборачивается потерей доверия и желания качественно относиться к поставленным задачам.

Во-вторых, происходит увеличение нагрузки на самостоятельную домашнюю неконтролируемую работу, усиливается ориентация на то, что теорию студент должен читать дома, а в университете заниматься практическими занятиями. Проблема в том, что связь теории и практики не является самоочевидной, заученный студентом теоретический текст часто ни с чем на практике не связывается. Прежде, чем студент начнет изучать материал самостоятельно, необходимо объяснить основные темы курса и подготовить методические материалы, на которые он мог бы опереться. Желательно сориентировать студента в пространстве текста, привлечь внимание к основным моментам учения, сформулировать задание в рамках контрольной работы таким образом, чтобы минимизировать скачивание готового реферата из Интернета. На лекциях следует определить канву исследуемого источника, указать основные векторы развития мысли, оставив подробности на самостоятельное изучение. Всякое увеличение нагрузки должно быть оправдано и обеспечено возможностью для студента справляться с ней в принципе.

В-третьих, сталкиваясь с проблемами современного обучения, преподаватели зачастую снижают требования, используют автоматизированные методы приема зачета/экзамена (то же тестирование), что ведет к полной некомпетентности специалиста и фиктивности его диплома.

Современный кризис системы образования, вероятно, продлится долго, так как эта система в основе своей консервативна, в то время как жизнь в информационном обществе изменяется с нарастающей скоростью. Поэтому подготовка современного специалиста в первую очередь предполагает обучение навыкам самообразования, для того, чтобы профессиональное совершенствование было непрерывным. Необходим переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

В заочном обучении было бы весьма целесообразно использование мультимедийной сетевой системы дистанционного образования E-University. Это многофункциональное Интернет-приложение, которое позволяет вести интерактивные курсы лекций, в том числе и в режиме реального времени, тестировать студентов, содержать библиотеку, проводить дистанционные конференции и консультации. Она содержит встроенные системы тестирования, оценки усвоения материала, отслеживания динамики «посещения». Эта мультимедийная система используется на Западе для переподготовки и повышения квалификации кадров без отрыва от производства. Она приобретена БГУ, но на данный момент ее функционал используется в недостаточной мере.

**Е. И. Бадак**

## **РАБОТА С ПЕРВОИСТОЧНИКАМИ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ**

Современное состояние заочного философского образования побуждает задаться вопросом о целях и средствах такого образования. Если цель образования заключается *только* в получении диплома о высшем образовании, то можно вообще не проблематизировать этот вопрос, так как выпускники не будут работать в сфере философии и качество их образования не так важно. Если же речь идет именно о *качестве* образования и, как следствие, выпускники будут работать в рамках профессии, предписанной дипломом, то предлагается рассмотреть некоторые положения относительно возможных путей улучшения качества заочного философского образования.

В первую очередь, правомерно задаться вопросом о том, возможно ли вообще заочно изучать философию? Поскольку приобщение к философскому знанию осуществляется преимущественно путем изучения сочинений предшественников, то (как на очном, так и на заочном отделениях) работа с первоисточниками является главным элементом обучения.

В то же время на заочном отделении число изучаемых источников следовало бы сократить до оптимального, лучше изучить меньше произве-

дений, но познакомиться с ними более тщательно. Большой объем экзаменационных вопросов способствует тому, что студент предпочитает знакомство с учебной литературой знакомству с оригинальными текстами. Это знакомство имеет и достоинства, и недостатки. Достоинство состоит в том, что предварительное знакомство с удачной версией критического анализа какого-либо философского учения позволяет иметь некоторое его предпонимание, на основе которого возможно лучшее освоение текстов.

Недостатки очевидны: не во всех случаях учебники и монографии дают взвешенный анализ философских учений, тем более, автору критической статьи очень сложно абстрагироваться от своих собственных представлений и целей, которые могут не совпадать с искомым смыслом исследуемого учения. Для того чтобы избежать возможной «мешанины» мнений относительно одного текста, предпочтительнее знакомиться с ним самостоятельно.

Работу студента-заочника с текстом надо организовать. Для этого преподавателю следует сориентировать студента в структуре текста (в случае его большого объема), а именно: конкретно указать главу, ее части, где прописывается та или иная концепция, обозначить главные тезисы учения и их взаимосвязь. На лекциях полезно определить общие моменты учения и отослать студентов к конкретным элементам текста, который им предстоит изучить самостоятельно. Самостоятельность эта нуждается в направлении, контроле и поощрении со стороны преподавателя.

Определенные навыки работы с текстами даются в курсе логики, однако их недостаточно. Следовало бы расширить рассмотрение этого вопроса или даже выделить его в отдельный спецкурс.

Задания в рамках контрольной работы также должны быть ориентированы на первоисточники и, в то же время, их следует сформулировать совершенно конкретно, чтобы минимизировать скачивание готового реферата из Интернета. Если вопросы контрольной заданы обобщенно, это позволяет заимствовать ответ на них из учебника, а не из первоисточника. Если и вести речь о некоторых заданиях на обобщение или систематизацию, то лучше предложить для этого несколько текстов, объединенных определенной темой.

Семинарские занятия являются важнейшей составляющей философского образования, однако на заочном отделении их слишком мало. Очень сложно за минимальное количество часов, отведенных именно для этой работы, охватить все тексты, предложенные по программе. В качестве решения проблемы предлагается посвящать семинарские занятия анализу главных философских проблем через обсуждение важнейших текстов (или их фрагментов), в которых они рассмотрены. В результате происходит и знакомство с первоисточниками, и ориентация в существе проблемы.



*Пример.* Учебная дисциплина: «Философская антропология». Тема семинарского занятия: «Дом бытия» человека Античности и Средневековья. *Тексты:* Аристотель. «Метафизика», Аристотель «Никомахова этика», Августин Аврелий «Исповедь», М. Бубер. «Проблема человека». *Целью* занятия является обсуждение базовой антропологической проблемы (место человека в мире) на примере Античности и Средневековья через посредство сравнительного анализа важнейших философских текстов центральных мыслителей этих эпох.

В целом, близкое знакомство с оригинальными философскими источниками позволяет "схватить дух" самого учения, развивает не просто способности к мыслительной деятельности, но и к специфической философской рефлексии. Ведь умению думать, критически анализировать, нужно так же учиться, как и любому другому профессиональному навыку.

Учебно-методическое пособие

**Стратегические ориентации процесса  
преподавания в современных условиях.**

Материалы

5-ой научно-методической конференции  
Факультета философии и социальных наук БГУ  
Минск, 21 марта 2008 года

В двух частях  
(Часть 2)

В авторской редакции

Ответственный за выпуск А. А. Легчилин

Формат 60+84 / 16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 6. Тираж 50 экз.

Белорусский государственный университет.  
Лицензия на осуществление издательской деятельности  
№ 0230 / 0056804 от 02.03.2004.  
220050, г. Минск, пр. Независимости, 4.

Отпечатано на копировально-множительной технике  
факультета философии и социальных наук  
Белорусского государственного университета  
г. Минск, ул. Кальварийская, 9.